Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270240
Centre d'intérêt: 01

Ecole et société, continuité ou rupture? : les attentes de la société à l'égard de l'enseignement collégial : rapport de recherche présenté au Conseil supérieur de l'éducation du Québec / Roseline Cleaver... [et al.] . -- [Québec] : Le Conseil : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1974.
iv, 72 p. ; 24 cm.

Bibliographie: p. 70-72.

Cote Dewey: 378.01'09714/E19 Cote LC: LB/2322

Descripteur(s): *Société *Besoins sociaux *Prospective *Projet éducatif *Système scolaire *Enseignement collégial *Relations collège-communauté *Changement social *Collégial (Niveau)

Rapport d'une recherche qui, à partir d'un examen des grandes tendances sociales actuelles, cherche à analyser les rapports entre l'école et la société. La première partie, de nature prospective, décrit en deux chapitres quelques projets sociétaux bien connus: les projets des auteurs qui prévoient un développement des sociétés occidentales présentes; ceux des auteurs qui préconisent de rompre avec le passé et de reconstruire sur de nouvelles bases. La deuxième partie est consacrée à l'examen critique des projets éducatifs et de l'école dans leur contexte sociétal: les rapports entre système d'enseignement et société, le système d'enseignement comme mode de production et de reproduction.

Cette étude de textes qui traitent du système d'enseignement et de son insertion dans la société moderne a fait ressortir deux types de projets sociaux: ceux qui fournissent des arguments aux tenants du pouvoir et du capital pour qu'ils consolident leur hégémonie et ceux qui visent à transformer les fondements de la société en s'inspirant d'une conception humaniste et égalitariste aux yeux de laquelle le bien de la majorité importe d'abord. Cette dernière visée s'inscrit généralement en rupture avec le passé et le présent et annonce un avenir où tout reste à faire. Ce renouveau sera possible, semble-t-il, dans la mesure où le système d'enseignement deviendra davantage l'agent de trasmission des nouvelles valeurs, plutôt que l'agent d'intégration à une société de classes.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270240

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'éducation

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ :
CONTINUITÉ OU RUPTURE ?
Les attentes de la société à l'égard de l'enseignement collégial

E D U Q 8270240

Rapport de recherche présenté
au Conseil supérieur de
l'éducation du Québec

E C O L E E T S O C I E T E:
CONTINUITE OU RUPTURE?

Les attentes de la société à l'égard
de l'enseignement collégial

Roseline Cleaver
Claude Laflamme
Richard Lefrançois
Jacques Plamondon

Université de Sherbrooke

15 juin 1974

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC

Éléments de catalogage avant publication

École et société, continuité ou rupture? : les attentes de la société à l'égard de l'enseignement collégial: rapport de recherche présenté au Conseil supérieur de l'éducation du Québec / Roseline Cleaver [et al.]. — [Québec]: Service général des communications, Ministère des communications,

Bibliographies.

1. Universités et collèges — Québec (Province) — Buts et fins. 2. Sociologie de l'éducation — Québec (Province). I. Cleaver, Roseline, 19 — C6A1E2

Dépôt légal: 4e trimestre
Bibliothèque nationale du Québec

AVANT-PROPOS

La recherche des professeurs de l'Université de Sherbrooke intitulé "ECOLE ET SOCIETE: CONTINUITE OU RUPTURE?" s'inscrit parmi les études commandées à divers chercheurs par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de ses travaux sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial qui ont abouti à la publication du rapport "Le Collège".

Ladite étude avait pour but d'éclairer le Conseil sur les attentes de la société à l'égard de l'enseignement collégial.

Le travail des auteurs s'est fait indépendamment de l'étude du Conseil conduite par son comité d'étude sur l'enseignement collégial. Celle-ci a servi à enrichir la réflexion du Conseil. Il faut noter cependant que les conclusions qu'elle présente sont uniquement celles des chercheurs et n'ont pas fait l'objet d'une approbation par le Conseil.

Cependant le Conseil supérieur pense qu'il est très souhaitable de publier certains des travaux qu'il commande de manière à en faire bénéficier les chercheurs et les éducateurs intéressés par les mêmes sujets.

Publications parues dans la même série:

- Le Collège - synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Francine Hallé.

- Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Paul Béland, mai 1974.

- Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires, Léon Bernier.

- Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, Marcel Riendeau avec la collaboration de Gaëtan Y. Allard, René Hivon, Gilbert Leclerc, Hélène Méhu, Gérard Poulin, Août 1974.

TABLE DES MATIERES

Page

PRESENTATION 1

INTRODUCTION GENERALE 1

PREMIERE PARTIE: LES PROJETS SOCIETAUX 4

Introduction 4

Chapitre I: Les continuistes 7

Chapitre II: Les discontinuistes 24

DEUXIEME PARTIE: LES PROJETS EDUCATIFS 37

Introduction 37

Chapitre III: Système d'enseignement et société 40

Chapitre IV: Le système d'enseignement comme mode de production et de reproduction..... 55

CONCLUSION 67

BIBLIOGRAPHIE 70

PRESENTATION

Le mandat que nous a confié le Conseil supérieur de l'éducation consiste à anticiper les attentes de la société de demain à l'égard de l'institution scolaire et, plus précisément, à l'égard de l'enseignement collégial. Parmi les quelque vingt études commandées par le Conseil supérieur de l'éducation, celle que nous entreprenons est d'une portée plus théorique. Elle suppose en effet que nous tentions, avec un souci d'objectivité, de prévoir le futur prochain de notre société québécoise et d'identifier le modèle éducationnel convenant à ce nouveau réel. L'entreprise, on le voit, est aléatoire, car la société actuelle est porteuse de valeurs pluralistes, contradictoires même, et il est difficile d'y reconnaître dans une tentative de synthèse les composantes de la société future.

Nous avons éprouvé de la difficulté à réconcilier la double exigence que comporte notre mandat: prévoir la formation sociale qui se développe et analyser les rapports entre l'école et la société. D'où la décision de diviser ce rapport en deux grandes parties: le mot "prospective", pourvu qu'on lui attribue la signification d'une analyse de projets sociaux possibles (1) désigne bien notre première partie (i.e.

---

(1) Nous empruntons le concept de "projet" à Marcuse qui lui-même reconnaît sa dette envers Sartre. En bref, ce terme désigne "un choix initial qui anticipe des formes spécifiques pour transformer l'homme et la nature". Il permet de reconnaître à la fois la liberté et la responsabilité qui imprègnent la situation historique et surtout "fait apparaître le lien entre l'autonomie et la contingence". (H. Marcuse, L'homme unidimensionnel. Paris: Minuit, 1968, p. 24).

Chapitres I et II). Suivra enfin une seconde partie (i.e. Chapitres III et IV) consacrée à l'analyse de l'école dans son contexte sociétal.

Afin que la prospective soit la plus rigoureuse possible et que les hypothèses envisagées offrent des garanties de validité, l'équipe a engagé sa recherche en interpellant plusieurs auteurs contemporains bien connus: Illich, Marcuse, McLuhan, Touraine...(1). Le Rapport décrit comment ils répondent à la question "quels sont les projets sociaux plausibles?" L'intérêt de cette question n'échappera pas à la Commission dont la responsabilité est, semble-t-il, de reconsidérer et éventuellement de réorienter l'enseignement collégial québécois. Notre intention est de présenter au Conseil supérieur de l'éducation un document semblable à celui que M. René Hurtubise souhaiterait que l'on remette aux universitaires intéressés par la réforme de l'université. Dans son introduction à l'Université québécoise du proche avenir, il déclare:

> "il serait utile aux universitaires que la perspective d'une socialisation de l'université séduit qu'ils sachent dans quelle sorte de société l'université devra s'insérer. Aussi faudra-t-il que la société québécoise réfléchisse aux divers avenirs possibles qui s'offrent à elle et fasse un choix qualitatif et bien sûr relatif" (2).

On pourrait, mutatis mutandis, adresser la même recommandation à l'endroit de ceux qui s'apprêtent à redéfinir l'insertion des cégeps dans le milieu québécois.

---

(1) Les noms de plusieurs de ces auteurs, philosophes ou sociologues, nous ont été suggérés par les représentants du Conseil supérieur de l'éducation dans la description de notre mandat.

(2) R. Hurtubise (éd.), L'Université québécoise du proche avenir, Montréal: Hurtubise, 1973, p. 12.

D'emblée, il faut écarter une fausse interprétation du mandat: il n'est pas question de préparer ce qu'il est convenu d'appeler un "essai de futurologie", mais plutôt de dresser un inventaire critique des projets que certains auteurs considèrent dès maintenant comme des développements possibles de la société. Nous aurons d'ailleurs l'occasion de montrer comment ces auteurs appuient leurs propositions sur des analyses du donné actuel. Le critère qui, ultimement, nous a servi à estimer la validité de ces divers projets a été l'identification de forces sociales (i.e. moyens de production, mécanismes de distribution, classes sociales...) susceptibles de les faire advenir.

Comme le lecteur pourra le constater, nos sources proviennent d'horizons intellectuels fort divers. Ce choix permettra d'éviter tout monolithisme d'école et d'puiser dans les textes avec notre préoccupation propre. Les conclusions de notre étude ne seront pas, pour autant, indifférenciées. Prétendant faire oeuvre critique, nous ne dissimulerons pas nos convictions personnelles et apprécierons les divers projets sociaux les uns par rapport aux autres. C'est en séparant les rapports sociaux objectifs des idéologies imprégnant le vécu (1) que l'approche critique, appliquée à la collectivité, révèle le mieux une

---

(1) Il faut entendre par "vécu" tout autant la réalité humaine collective qu'individuelle. Les paradigmes de la vérification auxquels souscrit une communauté de savants, par exemple, forment un vécu. De même en est-il du système de la mode, des habitudes de table...

Quant au mot "idéologie", nous concevons avec Marx et Engels qu'il désigne des préjugés et des postulats illusoires. Fortement enracinés dans le vécu et non réfléchis, ils doivent faire l'objet d'une dénonciation, d'une sorte d'herméneutique du soupçon. Au point de départ, une idéologie représente donc une interprétation pratique et non-critique du vécu, une idée-force inconsciente qui aspire à une formulation totale et systématique de la réalité. Si on accepte ce point de vue, on voit immédiatement pourquoi une idéologie est souvent liée à un dogmatisme et se fait volontiers anathémisante.

structure qui, configuration transitoire du processus historique (i.e. fait sans nécessité), recèle au-dedans d'elle-même, sous la forme de contradictions internes, la nécessité de sa propre transformation. C'est dire que l'attention portera sur la dynamique sociale en cherchant à déceler les mécanismes de passage d'une formation sociale à une autre.

En dépit de sa nature problématique (et programmatique), le document devrait offrir à la Commission un outil servant à mettre en perspective les multiples Mémoires et Rapports qui lui seront remis par les organismes socio-économiques au cours de la vaste consultation qu'elle mène actuellement. Ces textes participent de notre milieu culturel et véhiculent des composantes idéologiques que l'on retrouvera ici dans leurs sources originaires. Nous pensons qu'avant de fixer les traits de l'enseignement collégial québécois, il sera utile pour les commissaires de consulter notre étude sur les courants d'opinions qui divisent notre communauté et qui expliquent peut-être plusieurs des choix collectifs qui seront au centre du débat engagé autour des cégeps.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis la révolution industrielle, l'éducation a pris une place de plus en plus importante dans la vie de presque toutes les sociétés. Plus récemment, ce phénomène s'est même intensifié tant et si bien qu'en Amérique du Nord la population scolaire a quasiment doublé durant la décennie 1950-1960. L'ampleur de cette croissance, partout constatée, est telle qu'elle permet de conjecturer, sans risque d'erreur, que ce même rapport du simple au double décrit assez fidèlement une situation commune aux pays industrialisés et à plusieurs pays sous-développés qui espèrent échapper à leur condition grâce à une scolarisation accélérée. L'éducation occupe donc par le fait même un lieu privilégié dans l'économie générale des sociétés contemporaines et nourrit, à même les budgets investissements qu'y consacrent les états, de véritables industries parasitaires (i.e. construction d'écoles et de collèges, production du matériel didactique, publication de manuels...).

Le Québec n'a pas échappé à ce phénomène général et la clientèle étudiante y est d'ailleurs si nombreuse qu'il est de plus en plus difficile de faire comme si tous les élèves étaient pareils. L'idéologie de la démocratisation qui découle d'un besoin de recruter une main-d'oeuvre spécialisée dans de nouveaux milieux a voulu le faire croire. Or cette foi naïve en la puissance de l'Ecole comme instrument de promotion sociale pour les enfants des milieux défavorisés a été ruinée par la recherche sociologique récente. Entre un fils de médecin ou de professeur et un fils d'ouvrier ou de paysan, entre l'enfant d'un centre urbain et celui d'une région rurale, les chances de réussir à l'Ecole ne sont pas les mêmes. Evoquant une étude conduite à l'Université John Hopkins, Christopher Jenks affirme que les traits caractérisant un enfant au sortir de ses études dépendant étroitement de ceux qu'il possédait déjà lors de son entrée dans le circuit scolaire (1). Tout le reste — le budget dont dispose son école, les politiques scolaires de son quartier, la qualification de ses maîtres — ne joue qu'un rôle subsidiaire, voire négligeable. Sur cette lancée,

---

(1) C. Jenks, Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, N.Y.: Basic Books, 1972.

Jenks tire la conclusion que l'Ecole constitue en fait une véritable agence de sélection et de certification pour les futurs agents sociaux et ne participe finalement que très peu à une véritable transformation des individus. Cette problématique radicale conduit à douter de l'image que l'Ecole se donne d'elle-même (1).

A notre époque, cette réflexion sur le rôle de l'Ecole prend un aspect plus inquiétant. De tous temps, l'institution scolaire a eu des concurrents et des associés: la famille, la religion, la nature, l'atelier... Jamais pourtant le maître, préposé à la formation morale, intellectuelle et professionnelle des enfants selon les normes instituées, n'a connu une situation semblable à celle que lui imposent aujourd'hui les sociétés post-industrielles. Les connaissances et les valeurs transmises par le maître ne forment plus qu'une très faible portion des sollicitations qu'adressent à l'enfant au sortir de la classe le son et surtout l'image (v.g. la radio, le cinéma, la télévision... et en général tous les média qu'on a pris l'habitude d'appeler "écoles parallèles"). L'étudiant n'est pas seulement formé par l'enseignement, mais encore par un ensemble de stimulations auditives, visuelles et, selon un vocable désormais reçu, audio-visuelles. Cet ensemble de moyens crée chez lui des attentes, développe son goût pour la nouveauté et lui permet de recevoir des messages en demeurant passif.

Or — et c'est un point important — l'école évolue en général lentement. Les méthodes pédagogiques (i.e. les média scolaires) retardent par rapport aux moyens de communication sociaux. Les enfants s'ennuient à l'école et jugent sévèrement les enseignements qu'on y dispense. La pression familiale et sociale est cependant telle que les étudiants en quête d'un diplôme, puis d'un emploi, y séjournent malgré tout très longtemps. Ces tendances contraires sont génératrices de conflits de sorte que périodiquement s'ouvre un moment de crise profonde où étudiants et enseignants se révoltent. C'est alors l'occasion pour l'ensemble de la société de se poser la question fondamentale: l'école, pour quoi faire?

---

(1) Pour bien connaître un individu, il ne faut pas se fier à l'image qu'il donne de lui-même en paroles, mais il vaut mieux le regarder agir et le juger sur ses actes. Ainsi en est-il des institutions. En conséquence, le prudent constat qu'il ne faut pas prendre au mot les déclarations officielles concernant une institution apparaît comme un principe heuristique d'une grande utilité pour le chercheur en sciences humaines.

La collectivité québécoise est parvenue à un tel carrefour en ce qui a trait à l'enseignement collégial. Tous les milieux ressentent le besoin de dresser un bilan de l'expérience cégépienne et de tracer les axes des développements futurs: enseignants, étudiants, hommes d'affaires, universitaires, syndicalistes... réclament d'être entendus par l'instance gouvernementale, responsable de la qualité du système d'enseignement québécois. Il semble cependant que la consultation qui se déroule présentement acquiérerait un sens plus profond si auparavant les protagonistes s'entendaient sur le type de société qu'ils veulent construire au Québec. Le problème de l'insertion significative de l'institution collégiale dans son milieu immédiat se posera différemment dans cinq ou dix ans et il est nécessaire, dès maintenant, d'en prévoir les modalités. Une éventuelle refonte des programmes, par exemple, prendra effet dans un contexte social renouvelé et doit tenir compte de ce facteur décisif. Adopter un tel point de vue conduit à poser une question préalable: "quelle société la collectivité québécoise souhaite-t-elle?" Il est certain, pour donner un exemple facile, qu'une société fortement technocratisée et qu'une société artisanale ne formulent pas les mêmes demandes envers leur système d'enseignement respectif. Le besoin de chercher d'abord réponse à cette seconde question, avant même de considérer la première qui concerne plus spécifiquement l'Ecole, semble déterminant et engage directement à considérer les perspectives de développement de notre société.

La présente étude s'emploiera à poser ces deux questions en fonction l'une de l'autre, servant ainsi d'amorce à une étude en profondeur. La première partie décrira en deux chapitres quelques projets sociétaux discutés par des auteurs bien connus. Le premier chapitre examinera les opinions qui prévoient un développement plus ou moins harmonieux des sociétés occidentales présentes. Le second, au contraire, présentera les réflexions d'auteurs qui préconisent de rompre avec le passé et de reconstruire sur de nouvelles bases. S'ouvrira alors une deuxième partie qui sera consacrée à l'examen critique de projets éducatifs. Les rapports réciproques qu'entretiennent l'Ecole et la Société seront étudiés dans le troisième chapitre. Le quatrième et dernier chapitre considérera le système d'enseignement en tant que partie d'un système sociétal donné où il joue un rôle productif (i.e. préparation des individus à entrer dans le système) et reproductif (i.e. maintien des clivages sociaux antérieurs).

PREMIERE PARTIE: LES PROJETS SOCIETAUX

INTRODUCTION

Nous avons choisi d'appeler continuistes les auteurs qui, pour décrire nos sociétés occidentales et spéculer sur leur devenir semblent avoir accepté comme postulat fondamental la permanence d'un certain cadre dans lequel la réalité du monde est à la fois continue et limitée. Tous les possibles, même parfaitement réalisables étant donné le niveau de développement technique, seront rejetés et taxés d'utopie s'ils se situent hors de ce cadre. A l'intérieur, des changements sont inévitables mais contrôlés. Les critiques sociales des continuistes sont donc toujours locales, partielles. Jamais ils ne remettent en question les structures économiques et sociales. Ils s'opposent à tous ceux qui voudraient nous proposer des solutions de rupture c'est-à-dire, prennent acte de ce qui est, le connaissent comme répondant à une rationalité légitime et se contentent de projeter dans l'avenir un développement linéaire ou quasi linéaire.

Tous nous proposent une certaine description du monde, une interprétation de son fonctionnement et des prédictions quant à son devenir.

Toutefois leurs motivations sont différentes. Ainsi pour Kahn et Wiener avec leur "nouvelle science" des jeux de stratégie et de prédictions, il est clairement question de permettre aux gouvernements en place de faire face aux défis d'un développement technologique rapide, en les aidant à prévoir et à contrôler les conséquences éventuellement négatives de ce qu'on appelle le progrès.

Ces auteurs se situent au pôle opposé de l'utopie bien que leur "science" y ressemble parfois étrangement. Nous compterons également parmi ce groupe le philosophe Marshall McLuhan qui expose toute une théorie de l'évolution des civilisations humaines. Selon lui, la culture résulterait des changements technologiques et serait marquée par une sorte de fatalité mécaniciste devant laquelle l'homme n'aurait qu'à s'incliner. A l'instar de Teilhard de Chardin et de la plupart des continuistes, il reconnaît au monde un aspect organique. A l'intérieur d'une boîte se trouvent des organes qu'il est possible d'influencer dans leur fonctionnement mais qu'on ne refait pas.

Parmi les continuistes, certains ont une attitude plus radicale que les autres. Ils pensent avoir examiné le monde et les rouages de son fonctionnement comme sous un microscope. Ils s'interdisent en principe les jugements de valeur. Ils se veulent scientifiques dans leur approche. C'est le cas de Kahn et Wiener et des membres du Club de Rome. D'autres, au contraire valorisent davantage l'action humaine et proposent de la faire s'exercer dans le sens de changements devenus urgents. Mais aucun ne suggère une réflexion profondément critique de ce qu'il a choisi de définir comme constituant l'essence même du contexte économique, politique et social.

Nous nous emploierons à essayer de définir les contours d'un modèle de la pensée continuiste, puis nous présenterons le contenu de leur analyse de la réalité économique et sociale. Comment voient-ils l'évolution du système capitaliste et les conséquences des innovations technologiques? Quel genre de société président-ils en fonction de ces changements? Quelles propositions font-ils pour consolider ou modifier le système et à qui choisissent-ils de les faire? Enfin, et sur la base de leurs descriptions des formes possibles de sociétés, quel genre d'enseignement et d'Ecole doivent y être instaurés? C'est dans la perspective de ce questionnement que nous présenterons d'abord les solutions de continuité (i.e. Chapitre I).

Sous l'appellation "discontinuistes", nous avons regroupé des auteurs qui jugent sévèrement l'état social actuel, lui opposent un refus catégorique et préconisent divers projets originaux qui prennent appui sur la volonté des hommes de ne pas se plier aux dictées d'un quelconque fatum, fût-il technologique. Ce sont ces penseurs qu'ordinairement on qualifie d'utopistes chez les "hommes de bons sens". En réalité, nous estimons qu'à ce compte-là, il existe deux formes d'utopie (1). Lorsqu'on imagine, comme Kahn et Wiener, la société technocratisée, c'est une utopie conservatrice. Au contraire si on imagine avec Illich la société 'conviviale' où la vie quotidienne devient une fête, c'est une utopie révolutionnaire et libératrice. — Sans doute faut-il restituer aux

---

(1) Nous redonnons au terme "utopie" son sens traditionnel de projection imaginaire d'une société idéale (v.g. cité des idées chez Platon, cité de Dieu chez Augustin, cité communautaire chez Thomas More, cité socialiste chez Fourier...). En fait, nous y retrouvons les mots grecs 'ou-topos' qui signifient non-lieu.

utopies leur réalisme et leur fécondité en y décelant des objectifs réalisables et en concevant une stratégie du possible. C'est à cette tâche que s'emploient les auteurs dont nous décrirons ensuite les projets qui sont de véritables solutions de rupture (i.e. Chapitre II, nous examinerons surtout les projets d'Ivan Illich et d'Herbert Marcuse).

CHAPITRE I. LES CONTINUISTES

1. Le modèle

Michel Lowy dans "Objectivité et point de vue de classe dans les sciences sociales" écrit:

> Comme Comte, Durkheim était conscient du caractère foncièrement réactionnaire de son naturalisme sociologique. Il le proclame avec une fierté un peu naïve dans la préface des Règles de la méthode: "Notre méthode n'a donc rien de révolutionnaire. Elle est même en un sens essentiellement conservatrice puisqu'elle considère les faits sociaux comme des choses dont la nature si souple et si malléable qu'elle soit, n'est pourtant pas modifiable à volonté" (1).

Cette vision des choses ressemble en fait beaucoup à celle des continuistes en général. Ils sont de bien des façons les héritiers du positivisme. Behaviorisme et fonctionnalisme ont pourtant remplacé chez eux la métaphysique d'Auguste Comte et, comme le fait remarquer Michel Lowy, le modèle cybernétique se substitue avantageusement à l'organicisme de Durkheim.

Les continuistes prétendent ne faire qu'observer la réalité pour mettre en évidence l'éventail des choix possibles. Ces prétentions à l'objectivité sont très nettes chez Kahn et Wiener ou chez Meadows et les membres du Club de Rome qui emploient force graphiques et tables statistiques pour construire leurs modèles et leurs projections. Néanmoins, "le choix même de l'objet d'étude, la définition de ce qui est accessoire, les questions que l'on pose à la réalité" (2) ne dependent-elles pas en fin de compte du point de vue de départ qui se trouve être en l'occurence, pour les auteurs cités plus haut, un point de vue de classe? Le livre de Kahn et Wiener, l'An 2000 (3) se propose de faire

---

(1) M. Lowy, "Objectivité et point de vue de classe dans les sciences sociales", in Critique de l'économie politique, Paris: Maspero, no 9, 1972, p. 6.

(2) Id., ibid., p. 9.

(3) H. Kahn et A.J. Wiener, The Year 2000, a Framework for Speculation on the Next Thirty-three Years, N.Y.: Macmillan, 1968.

des pronostics sur les trente années à venir afin que ceux qui détiennent le pouvoir de prendre des décisions puissent dès aujourd'hui, par des politiques appropriées, agir sur l'avenir. Ils veulent anticiper un certain nombre de problèmes de façon détaillée, afin de planifier des réponses adéquates à ces problèmes.

Kahn et Wiener affirment que l'automation a bouleversé l'image de la culture américaine. Si les contemporains de l'avènement des véhicules motorisés avaient été conscients des hécatombes routières à venir, du problème de pollution et d'encombrement dans les villes, auraient-ils choisi tout de même l'automobile comme moyen de locomotion? C'est pour éclairer de tels choix que Kahn et Wiener dressent des profils de l'avenir, car toute planification comme le fait remarquer D. Bell dans l'introduction de cet ouvrage, n'est pas un problème mécanique, mais un problème de choix. Des buts collectifs doivent être déterminés, une allocation des ressources doit être faite. — Qui va décider? Kahn et Wiener effleurent plusieurs fois la question sans y répondre. Par contre, le principe essentiel qui préside à ces décisions est celui de la rationalité. Le mot revient sous différentes formes comme un leitmotiv. On lit dans l'introduction de leur ouvrage que "rationalité et planification" se confondent. On peut définir cette rationalité comme étant la poursuite de fins cohérentes avec elles-mêmes et l'emploi de moyens appropriés aux fins poursuivies. Le concept de "rationalité" est dans le même champ sémantique que d'autres tels que: "efficacité", "rentabilité", "profit", "satisfaction", "bien-être", mais ainsi que le fait remarquer Maurice Godelier dans Rationalité et irrationalité en économie (1), au sein de cette chaîne d'associations une rupture apparaît dès que l'on pose la question "au profit de qui une efficacité si cherchée?"

La rationalité du système coïncide selon Kahn et Wiener, avec la croissance économique qui va provoquer l'élévation du niveau de vie et le bien-être des individus. Que différents pays ou différents groupes sociaux aient des intérêts différents et opposés, cela sera considéré par Kahn et Wiener comme un problème dont il faut amoindrir et contrôler les conséquences, jamais comme une remise en cause de leur concept de rationalité. En conséquence, tout un vocabulaire est utilisé, qui présuppose que les choix fondamentaux ont été faits et que les décisions qui restent à prendre sont pour consolider ces choix, parmi eux l'inévitabilité de la croissance et l'acceptation de la situation actuelle en matière d'organisation sociale.

---

(1) Maurice Godelier, Rationalité et irrationalité en économie, Paris: Maspero, 1969.

L'An 2000 selon l'aveu explicite de ses auteurs est spécifiquement orienté vers la formulation de décisions politiques à tous les niveaux aux Etats-Unis. La méthode employée consiste à repérer et à isoler les grandes tendances du monde actuel. A l'aide de séries chronologiques et de certaines théories du développement historique, les auteurs extrapolent de ces tendances à leurs développements futurs en vue de dresser une charte des avenirs possibles. Un tableau est fait de ce que sera la société "post-industrielle" de demain. Des variables sont introduites ou modifiées pour analyser les conséquences de leurs variations. De la même façon, la méthodologie de Meadows et alii dans The Limits to Growth (1) se veut scientifique, sans préjugés idéologiques ou politiques.

Pourtant nous verrons en considérant le contenu de leur analyse, d'étranges colorations idéologiques. Notons aussi que les phénomènes sociaux toujours séparés du contexte qui permettrait de les comprendre, apparaissent comme des phénomènes de nature dont ils ne peuvent qu'espérer modifier le cours sans prétendre l'arrêter. L'An 2000 veut explicitement garantir qu'une minorité dirigeante saura faire durer au sein des changements, le statu quo. Faisant une critique du livre dans l'American Journal of Sociology, Ernest Van den Haag note que des prédictions systématiques sont devenues aujourd'hui indispensable pour deux raisons, la deuxième étant la suivante:

> The same developments which led to the rapidly accelerating face of change also led to the growth of many institutions whose policies must anticipate the future explicitly. The only way to maintain the status quo (in terms of income and power) for themselves is to anticipate the status quo post and do so continously; and they must anticipate that the status quo post significantly differs from the environment which led to the status quo (2).

Le modèle continuiste se caractérise donc, outre ses prétentions à l'objectivité scientifique, par une analyse qui se met au service du maintien des institutions existantes.

---

(1) D.H. Meadows et alii, The Limits to Growth, N.Y.: Signet, 1972.

(2) F. Van den Haag, "Review of The Limits of Growth", in American Journal of Sociology, vol. 74, 1969, p. 200.

Pour McLuhan qui refuse d'analyser les contenus pour ne regarder que la dynamique de la forme, les media sont ces nouvelles forces de nature auxquelles nous devons nous adapter. Ses conclusions sont bien différentes de celles de Kahn et Wiener, de Meadows, qui dressent les spectres de catastrophes éventuelles. Ses perspectives sont même très optimistes, mais il partage avec ces auteurs une façon de privilégier l'influence des techniques sur l'homme et non le contraire, c'est-à-dire le pouvoir des hommes à agir pour façonner leur existence. Il les réduit donc à subir plutôt qu'à agir, à accepter et à s'adapter plutôt qu'à concevoir et à décider.

Non seulement McLuhan exclut tout rôle au contenu de la communication, mais il dissocie les media de leur contexte social. Les media, estime-t-il, ne sont pas objet de planification de la part de la société, ils sont plus puissants qu'elle, ce sont eux qui la transforment. Nulle part il ne suggère la réalité de ces organisations commerciales qui s'en sont emparées et qui les exploitent. De même la guerre des media dont nous parle McLuhan n'a rien de commun, semble-t-il, avec cette autre réalité de la lutte des compagnies qui contrôlent les media pour conquérir les marchés et accroître leur profit.

En fait, McLuhan érige les media en véritables mythes modernes, les mythes étant par hypothèse à la fois un système de communication, un message, une forme. Mais la sémiologie, fait remarquer Barthes dans Mythologies, n'est pas sans nous avoir appris que "le mythe a pour charge de fonder une intention historique en nature, une contingence en nature"(1). Tom Nairn dans Mcluhanism, the Myth of our Time, décrit ainsi la démarche de McLuhan:

> Older bourgeois myths were focused upon "human nature", the unchanging substratum of the social drama... McLuhan mythology has gone beyond the stage of projecting a fixed human or social "essence" to mask the unstable change of bourgeois society; it mythicises process itself, in the form of the media. It still accomplishes the essential task of myths, the abstraction of our consciousness from real history; but it

---

(1) Roland Barthes, Mythologies, Paris: Seuil, 1957, p. 229.

> does so in a novel way, by seizing upon one aspect of the historical process and making it the determinant of the rest (like a force of nature). The truth of the myth lies in the real and the growing importance of the aspect in question; the false consciousness of the myth prevent us from grasping this importance historically (1).

McLuhan refuse d'étudier les forces réelles qui ont créé les média et qui les dirigent, de même qu'il refuse de discuter le contenu des média. Son attitude cependant ne manque pas d'ambiguïté. Outre les répugnances qu'il exprime dans La fiancée mécanique envers la publicité, on relève chez lui des réflexions de ce genre:

> La vraie question est celle-ci: comment prendre conscience de l'effet qu'a l'alphabet ou le téléphone sur notre comportement? Car il est vraiment absurde et ignoble de se laisser dicter son comportement par de tels facteurs. La connaissance n'étend pas le domaine du déterminisme mais le restreint au contraire. C'est lorsqu'on ne cherche pas à examiner les postulats qu'impose la technologie que la vie humaine est la plus soumise au déterminisme. Ce déterminisme n'a rien de fatal (2).

Il écrit ailleurs: "La plupart des média... sont du poison à l'état pur. La télévision par exemple a exactement le même effet que le LSD. Je ne pense pas que cela devrait être permis" (3). Mais outre le fait que ces concessions sont rares, elles ne signifient pas exactement ce qu'elles semblent dire. Si le contenu des média est mauvais, c'est selon McLuhan qu'il est inadapté, toujours en retard sur sa propre réalité. (Ainsi le contenu d'un médium est toujours un autre médium. Le Cinéma s'inspire de livres, la télévision présente des films, etc...). McLuhan supplie

---

(1) Cité dans Raymond Rosenthal (ed.), McLuhan Pro and Con, Baltimore: Penguin, 1968, p. 151.

(2) G.E. Stearn (éd.), Pour ou contre McLuhan, Paris: Seuil, 1969, p. 160.

(3) Id., Ibid., p. 286.

l'homme de l'ère électronique d'abandonner enfin le XIXème siècle pour se mettre en accord avec son temps. En d'autres termes il le somme de s'adapter. Notre salut, semble-t-il dire, est dans la compréhension et l'acceptation. Cette recommandation n'est pas sans avoir des résonnances très chrétiennes, mais rejoint parfaitement les positions des "scientifiques" comme Kahn et Wiener qui ne peuvent envisager, par exemple, que la technologie soit orientée à l'avenir vers une utilisation populaire (i.e. par les masses et pour leurs propres besoins) ou que la production, n'étant plus sous le contrôle d'intérêts privés, cesse de répondre à la notion de profit.

L'élément moteur dans le modèle continuiste est une certaine rationalité technologique à l'aide de laquelle la bourgeoisie édifia son pouvoir en étendant son emprise sur la nature, puis sur les hommes. Pour McLuhan, le drame de l'histoire semble être celui de l'action des média sur l'homme et des différentes métamorphoses qu'ils lui infligent. Il est méthodologiquement permis de se représenter que l'évolution de l'histoire repose sur un facteur causal unique. Pour Marx, par exemple, on sait que l'économie, modelée par toute une praxis, constitue le ressort de l'histoire. Pour McLuhan, la communication et ses techniques représentent, d'une façon encore plus universelle, le ressort de toute l'histoire. Notons enfin que les continuistes, dans leur approche, semblent avoir en commun un goût spécial pour ce que Barthes appelle les principales figures de la rhétorique des mythes bourgeois. En l'occurence, ces figures sont: 1) La vaccine "qui consiste à confesser le mal accidentel d'une institution de classe pour mieux en masquer le mal principiel. On immunise l'imaginaire collectif par une petite inoculation de mal reconnu" (1). Ainsi, Kahn et Wiener, McLuhan et surtout Meadows n'hésitent pas à parler des catastrophes auxquelles semble conduire le développement logique du système, à s'attaquer à telle ou telle déficience évidente.

2) La privation de l'histoire. Lorsqu'ils se servent de l'histoire, Kahn et Wiener réussissent à la stériliser. Leur façon de parler de la Belle époque en Europe, par exemple, ignore l'histoire des souffrances et des luttes des classes populaires pour faire ressortir une image de prospérité et de bonheur parfait qui se trouve ensuite inutilisable lorsqu'ils en viennent à parler des deux guerres mondiales.

---

(1) R. Barthes, op. cit., p. 238.

Quant à McLuhan, on lui a reproché dans son traitement des évènements historiques bien des erreurs, des contradictions, des distorsions. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, s'il est vrai que l'édition de la Bible en langue vernaculaire a été très importante pour le mouvement de la Réforme, elle n'a pu provoquer cette dernière. La Bible allemande de Luther a été terminée en 1534 après la Réforme et après les luttes des paysans ainsi que le fait remarquer Sidney Finkelstein. "Là encore, dit ce dernier, le mot imprimé apparaît après l'événement qu'il est censé avoir provoqué". Et il ajoute plus loin que "la vérité historique a aussi peu d'importance pour McLuhan que pour un expert en relations publiques ou un réalisateur de la T.V. commerciale" (1).

3) L'identification. Puisque le bourgeois est l'homme universel et que les responsables des catastrophes prédites par ces auteurs eux-mêmes ne sont pas identifiés précisément, nous sommes tous responsables. Tous nous devons contrôler des "désirs faustiens" (2) de puissance qui seront, nous prédit-on, très destructeurs.

Il y aurait encore à parler du ninisme dont il est fait grand usage et qui est, en réalité, une sorte de conduite magique: "On renvoie dos à dos, nous dit Barthes, ce qu'il est gênant de choisir; on fuit le réel intolérable en le réduisant à deux contraires qui s'équilibrent dans la mesure seulement où ils sont formels, allégés de leur poids spécifique" (3). Enfin, la quantification de la qualité et le constat sont aussi des figures de rhétorique largement utilisées par les continuistes.

2. Les analyses

Dans leur analyse socio-économique, les auteurs que nous avons appelés continuistes, choisissent de regarder la société capitaliste du point de vue de son développement, c'est-à-dire de ses techniques, et non du point de vue des classes sociales, c'est-à-dire de son

---

(1) S. Finkelstein, McLuhan prophète ou imposteur, Paris: Mame, 1970, pp. 19-35.

(2) Voir la conclusion de H. Kahn et A.J. Wiener, op. cit.

(3) R. Barthes, op. cit., p. 241.

effet sur les hommes. Les problèmes envisagés de façon privilégiée sont ceux des changements technologiques, de l'accroissement de la production et de la consommation, plutôt que les problèmes des inégalités sociales, de l'exploitation, du chômage, qui ne sont considérés que comme des conséquences regrettables du fonctionnement global d'un système au total bénéfique. Ainsi, en science économique (pour illustrer le biais de la perspective), on étudie régulièrement les taux de croissance des entreprises mais non les taux d'exploitation des travailleurs qui s'y trouvent, bien que cela soit parfaitement calculable. Certains même, comme M. Touraine s'appliquent à vouloir démontrer que les changements dans le système capitaliste, le passage d'une société industrielle traditionnelle à une société post-industrielle ont rendu suranné le rôle de la classe ouvrière comme acteur historique privilégié. Touraine semble ignorer que les changements technologiques sont dictés par la loi du profit tout autant que par les découvertes scientifiques lorsqu'il déclare: "Aujourd'hui les travailleurs ne sont plus soumis avant tout à la loi du profit, mais plutôt à ce qu'on nomme trop mollement les exigences du changement" (1).

Tous ces auteurs considèrent le développement considérable de la technologie et les bienfaits qui découlent de ses applications comme des éléments marquants de l'évolution de nos sociétés capitalistes. Cependant, ils relèvent aussi les dangers énormes que de tels développements présentent, car l'augmentation du niveau de vie et l'accroissement du temps de loisir s'accompagnent souvent d'une aliénation plus grande des individus, d'un accroissement des disparités entre les riches et les pauvres, entre les pays développés et les pays en voie de développement. De plus, notent-ils, les spectres de catastrophes écologiques et atomiques continuent à planer sur le monde. Face aux risques que font courir une certaine conception toute quantitative du progrès, nos auteurs proposent des solutions qu'il nous faudra examiner.

2.1 Les développements techniques et leurs conséquences

Si tous les continuistes sont fascinés par l'ampleur des développements technologiques dans nos sociétés, ils ne sont pas exactement d'accord non seulement sur les constatations empiriques mais aussi

---

(1) A. Touraine, La société post-industrielle, Paris: Denoël, 1969, p. 144.

sur ce qu'il est important de regarder, le présent ou le futur. Les ressemblances certes sont très importantes, mais bien des nuances doivent être introduites. Pour Kahn et Wiener, la tendance à long terme et à facettes multiples comme ils l'appellent (long term multifold trend) est la suivante. L'Occident est et va demeurer "sensate", c'est-à-dire pragmatique, humaniste, utilitariste... Les élites sont et seront bourgeoises, bureaucratiques, "méritocratiques" et démocratiques. On continuera à assister à une accumulation des connaissances scientifiques et techniques, à l'institutionalisation du changement, spécialement en ce qui concerne la recherche. L'industrialisation et la modernisation s'étendront à l'échelle planétaire. Le peuplement se stabilisera et se concentrera dans les grands centres. Les loisirs seront plus nombreux, alors que les occupations primaires et secondaires diminueront. L'alphabétisation et l'éducation seront généralisées. Les risques de destruction massive seront accrus.

La perspective de McLuhan, plus visionnaire que scientifique, mérite considération comme un exemple d'interprétation du développement de la technologie, étudié en l'occurence au niveau des média. Pour McLuhan, les média sont des extensions de l'homme. Ainsi la roue est une extension du pied, les armes une extension du poing. Le livre, la voiture, la télévision sont des média que l'homme emprunte pour prolonger ses sens et ses facultés, mais ces média agissent sur lui et le déterminent. Chaque société selon McLuhan, assimile automatiquement les créations de sa propre technologie et en est progressivement transformée. Nous fabriquons nos outils, mais ensuite ils nous fabriquent. Les extensions de nos sens impriment leur marque sur la manière dont nous saisissons le réel. Elles sont une grille qui ne permet jamais une saisie totale de la réalité. Elles font une sélection.

Sur cette conception des média comme extensions de nos sens, McLuhan construit une théorie de l'évolution historique des civilisations humaines. L'histoire des sociétés, c'est l'histoire des média pour McLuhan. Les moyens de communication apparaissent, luttent, s'éliminent ou coexistent. De la lutte des média découle une guerre des sens. Chaque nouveau medium crée un nouvel environnement. Il agit sur les sens de l'homme: il modifie les rapports d'intensité de chacun et l'équilibre qui existait entre eux. Chez l'homme, ces perturbations ne sont pas sans modifier la perception du monde.

McLuhan postule une sensibilité primitive disloquée au cours d'une évolution historique, marquée selon lui par l'invention de l'alphabet, puis par celle de l'imprimerie et enfin par celle de l'électricité. L'homme primitif saisissait le monde sous l'angle auditif et tactile. En accord avec lui-même et avec le monde, il vivait dans un univers du "tout à la fois" où ses cinq sens étaient parfaitement équilibrés. Avec la transcription des sons en signes phonétiques et l'invention de l'alphabet, l'homme en vint à utiliser essentiellement la vue. "L'assimilation de la technique de l'alphabet phonétique, écrit McLuhan, fit passer l'homme du monde magique de l'oreille au monde neutre de la vision". Dans La Galaxie Gutenberg, il analyse les conséquences d'un tel changement et montre comment l'alphabétisation, puis l'usage intensif des machines à imprimer, a modifié les structures du langage et de la sensibilité. A l'ère électrique, une implosion qui instaure une sensibilité intégrale succède aux explosions successives. L'électricité recrée à l'échelle mondiale une sorte de système nerveux. Tous deviennent membres d'une sorte de corps mystique. Tous dépendent à nouveau de tous, mais à l'échelle planétaire. McLuhan écrit: "Nous avons trouvé moyen de nos jours de faire que tout le monde soit touché par le plus trivial des événements (1) et celà grâce à la rapidité de diffusion des nouvelles à la télévision ou à la radio. Le monde bascule d'une orientation visuelle vers une orientation auditive à nouveau. C'est un véritable retour au village tribal primitif. Une fois de plus, nous dit-on, n'importe quel enfant occidental grandit aujourd'hui dans cette sorte de monde magique et répétitif lorsqu'il entend les réclames à la radio ou à la télévision". Les moins de vingt ans, note McLuhan, sont la première génération de l'ère électronique et ils sont d'une espèce radicalement différente de la nôtre. Le médium qui les conditionne n'est plus l'imprimerie, mais la télévision. Tout leur arrive en même temps et de partout à la fois. Ils apprennent par le regard et par l'oreille. La participation est devenue un mot clef de leur univers. En écoutant de la musique, en lisant un journal, ce n'est plus l'intelligence ou la critique qui entre en jeu, mais les sens. On vibre à l'unisson. Plus on participe et moins on comprend, constate McLuhan. Chez lui, cela n'a pourtant aucune connotation négative.

Après Gutenberg, toute l'histoire est devenue simultanée. La bibliothèque, c'était l'univers des morts rendu disponible à l'âge électrique. Grâce au télégraphe, l'univers des vivants lui-même devient disponible à tous et à chacun.

---

(1) G.E. Stearn (éd.), op. cit., p. 254.

On voit que pour McLuhan les conséquences des développements de la technologie sont largement positives. Comme les autres continuistes, il envisage une ère du loisir qui ne sera pas cependant sans créer ou exacerber des problèmes d'aliénation.

A. Les loisirs

Kahn et Wiener prédisent qu'en l'an 2000, le niveau de vie augmentera de trois à six fois par rapport à ce qu'il était en 1965. Cette situation s'accompagnera d'une diminution du travail humain et donc d'une augmentation des loisirs. Parmi ces loisirs qui vont encombrer la vie des hommes et qui risquent d'accroître le sentiment de vide et d'aliénation, Kahn et Wiener suggèrent d'introduire de nombreuses activités de compétition. Les pressions sociales redonneront, pensent-ils, un contenu à des vies laissées errantes par la diminution des pressions économiques.

Mais tous les continuistes ne s'accordent pas à ce sujet. Touraine, par exemple, ne croit pas que les loisirs pour tous soient pour demain. Il écrit:

> La croissance économique est liée au développement de l'industrie. L'idée d'une société de pure consommation, dans laquelle le secteur secondaire occuperait une place très réduite et où les problèmes de travail n'intéresseraient plus guère des salariés consacrant l'essentiel de leur temps aux loisirs appartient à la sociologie fiction (1).

Il note par ailleurs, que pour ce qui est des loisirs en fait disponibles, ils s'étagent selon une stratification qui reflète les conditions sociales. "Les activités de consommation, comme les loisirs, écrit-il, sont de plus en plus marqués socialement; l'innovation est de plus en plus concentrée au sommet" (2). La majorité se trouve réduite au rang de consommateurs passifs, victime de toute une commercialisation des loisirs. Cette perte de contrôle sur son temps libre, Touraine l'attribue au fait que

---

(1) A. Touraine, op. cit., p. 24.

(2) Id., ibid., p. 281.

l'ouvrier "en perdant son autonomie professionnelle a perdu aussi l'un des principes de son autonomie culturelle" (1). Comme McLuhan, Touraine prévoit la disparition des formes cultures traditionnelles et des folklores. Selon lui, il ne faut pourtant pas s'en affliger. Ce serait adopter une attitude rétrograde. La technicité qui "élimine toute approche normative" va enfin nous offrir dans sa perspective les "conditions nécessaires d'une libération des règles, des lois" (2) et permettre une libération véritable des individus. Ce n'est pas d'un supplément d'âme que nous avons besoin, nous dit-il, mais d'un "supplément de corps (...) et de sciences" (3). Dans les loisirs comme ailleurs, c'est dans la technique que les continuistes placent tous leurs espoirs.

B. L'aliénation

Les conséquences des développements technologiques sont loin de tracer à l'homme, aux aveux des continuistes eux-mêmes, un chemin sans entraves. Les problèmes sont graves et sérieux. Kahn et Wiener les considèrent longuement pour essayer de les résoudre. Parmi eux, le problème de l'aliénation prend une importance toute particulière. La civilisation nous disent-ils, de "sensate" risque de devenir "late sensate" ou décadente. Un relâchement des moeurs dû à l'affluence et aux loisirs accrus risque de généraliser une sensation de vide de l'existence, une impression de mener une vie sans but. Dans un monde possiblement déshumanisé, Kahn et Wiener envisagent que des hommes pourront se sentir aliénés. Les changements trop rapides de la technologie risquent de créer des problèmes d'adaptation, une sorte "d'acculturation" traumatisante. Paradoxalement, ces auteurs reconnaissent que le progrès tel que conçu dans le monde occidental risque de créer plus de difficultés qu'il ne va en résoudre.

En l'an 2000, malgré l'augmentation du niveau de vie, les hommes seront aliénés. L'écart entre les pays riches et les pays pauvres aura augmenté de cinquante pour cent. En fait, nous disent Kahn et Wiener, la différence entre les pays favorisés et les pays défavorisés sera plus visible que jamais. Ce fait ne sera pas sans créer des difficultés aux pays riches eux-mêmes qui verront leurs jeunesses respectives condamner

---

(1) Id., ibid., p. 264.

(2) Id., ibid., p. 286.

(3) Id., ibid., p. 305.

la société d'affluence parce qu'elle ne réussit pas à satisfaire aux standards minima de justice sociale, standards qui, ajoutent-ils, apparaissent aux "decision-makers" comme absolument utopiques" (1).

C'est au nom des valeurs que la société de demain sera remise en cause par ceux qui ne peuvent s'y adapter, et Kahn et Wiener en sont conscients lorsqu'ils citent Keynes qui voyait ainsi le résultat du développement économique:

> Dans l'avenir, une fois de plus, nous préférerons le bon à l'utile, nous valoriserons les buts et non les moyens. Nous honorerons ceux qui peuvent nous enseigner à cueillir l'heure et le jour (...) ces gens délicieux capables de jouir directement des choses... (2).

Il ajoutait que ces valeurs étaient pour ses petits enfants.

> Mais attention! Le temps pour tout cela n'est pas encore arrivé. Pour au moins cent ans encore nous devons prétendre croire que ce qui est mauvais est bon, car ce qui est mauvais est utile, et ce qui est bon ne l'est pas. L'avarice, l'usure et la méfiance doivent encore être nos dieux, car elles seules peuvent nous guider hors du tunnel de la nécessité économique vers la lumière (3).

Les auteurs de L'An 2000 réévaluent de façon pessimiste ces lueurs au bout du tunnel. Pour eux, ces valeurs pourraient non seulement être prématurées, mais fausses. Elles risquent de créer des illusions et des demandes irrationnelles. En d'autres termes, la libération véritable de l'homme n'est pas pour l'an 2000. Sur cette base, Kahn et Wiener étudient comment une société aliénée peut néanmoins demeurer stable et gouvernable en stimulant les oisifs par des activités de compétition.

---

(1) H. Kahn et A.J. Wiener, op. cit., p. 201.

(2) Id. ibid., p. 213.

(3) Id. ibid., p. 213.

Pour Touraine, la notion d'aliénation acquiert une grande importance dans l'analyse de nos sociétés. Il va presque jusqu'à suggérer qu'elle devrait remplacer la notion d'exploitation. "Nous sortons, dit-il, d'une société d'exploitation pour entrer dans une société de l'aliénation" (1). Sans doute est-ce là une simplification bien rapide, mais Touraine présente le phénomène en des termes que ne renieraient pas les discontinuistes. Constatant que les formes de domination sociale sont plus importantes et plus subtiles qu'auparavant, il ajoute: "Notre société est une société de l'aliénation non parce qu'elle réduit à la misère ou parce qu'elle impose des contraintes policières, mais parce qu'elle séduit, manipule et intègre" (2).

McLuhan, on le sait, voit dans les périodes de transition d'un mode de communication à un autre des périodes riches en innovations et en créations comme le furent l'époque classique en Grèce, la Renaissance et notre propre époque. Il n'est pas sans remarquer que ces moments de fermentation, de passage, pour fertiles qu'ils soient, sont des moments pénibles et éprouvants. Passer de l'espace rationnel du XIXe siècle à l'espace discontinu du XXe siècle ébranle terriblement tout notre système sensoriel et n'est pas sans provoquer des sortes d'anesthésies, d'insensibilisations qui sont justement des réactions de nos organismes qui se protègent et compensent pour l'éclatement de nos sens vers l'extérieur. McLuhan refuse cependant de s'interroger sur la nécessité de ces transformations. Reconnaissant que nous sommes dans un âge où l'anxiété et l'apathie sont générales, il prédit que tout cela n'aura qu'un temps et que nous connaîtrons des avenirs qui chantent, nonobstant d'autres auteurs qui agitent des sonnettes d'alarme.

3. Les risques et les solutions proposées

Si le cours actuel du développement économique n'est pas modifié, Meadows et son groupe prévoient une véritable apocalypse en moins de cent ans (3). Kahn et Wiener eux-mêmes nous décrivent divers

---

(1) A. Touraine, op. cit., p. 87.

(2) Id., ibid., p. 15.

(3) D.H. Meadows, op. cit.

"cauchemars". Quant à McLuhan, paradoxalement (mais faut-il essayer de comprendre?), il compare l'effet de la télévision qui doit pourtant nous apporter le salut à celui du LSD (1). Kahn et Wiener nous donnent finalement l'image d'un monde où l'impensable se réalisera peut-être: les ordinateurs auront atteint le stade de la pensée créatrice, tandis que l'homme se retrouvera plus que jamais incapable de choisir son propre destin (2). Les choix sont faits et seront faits par une minorité que Kahn et Wiener n'identifient jamais, mais à laquelle ils s'adressent. Leur livre est écrit, de façon évidente, pour garantir que cette minorité saura faire durer le statu quo au sein des changements de surface. Puisque personne n'est jamais clairement identifié comme responsable et que les risques de catastrophes sont néanmoins réels, la responsabilité est rejetée sur tous ou, plus exactement, sur la Nature Humaine. Ce ne sont pas certains hommes ou groupes d'hommes qui possèdent le pouvoir de contrôler la vie de chacun ou de la détruire, mais l'Homme en général qui a acquis un pouvoir "faustien" de domination sur la nature et sur ses semblables. Par le mythe de Faust, Kahn et Wiener réussissent ce tour de force de dire "naturelle" (nature imposed) la domination d'une minorité grâce aux pouvoirs nouveaux mis entre leurs mains par la technologie. Ils écrivent:

> Si nous ne pouvons pas apprendre non seulement à profiter pleinement de nos succès technologiques croissants, mais aussi à faire face à leurs dangereuses conséquences, il se pourrait que nous ayons jeté des chaînes imposées par la nature, pour d'autres fabriquées par les hommes, mais dans un sens plus profond, comme Faust l'avait découvert, imposées aussi par la nature (3).

Comme solution à toutes les catastrophes envisagées, Kahn et Wiener reconnaissent que

> bien sûr il serait valable d'essayer d'améliorer notre compréhension des possibilités futures et des conséquences à long terme de différentes alternatives politiques, mais le problème est ultimement trop difficile et cet effort ne sera jamais

---

(1) G.E. Stearn, op. cit., p. 286.

(2) H. Kahn et A.J. Wiener, op. cit., pp. 86 et suiv.

(3) Id., ibid., p. 412.

> entièrement un succès. Presque la seule garantie qui demeure est d'essayer d'une façon générale de modérer les impulsions faustiennes qui veulent dominer l'environnement et d'essayer de diminuer à la fois la centralisation et la volonté d'utiliser l'accumulation de pouvoir économique, politique et technologique, ou d'arranger les choses de telle façon que la centralisation de ce pouvoir soit placée entre les mains de gens qui seront conscients de son potentiel d'hécatombe et qui ne le centraliseront pas davantage (1).

Bref, il faut persuader ou faire confiance. Les recommandations apparaissent dérisoires et bien peu efficaces comparées à l'ampleur et à la gravité de ce qui est en cause. En réalité, fallait-il s'attendre à autre chose à la fin d'un travail qui n'est pas une tentative honnête pour étudier tous les futurs possibles. Kahn et Wiener ont bien servi par contre les maîtres qui les financent. Leur pensée ne s'est pas égarée hors du cadre fourni par la société capitaliste actuelle. Adressant le résultat de leurs recherches à des organismes étatiques, ils contribuent à renforcer cette centralisation des pouvoirs dont ils reconnaissent pourtant le rôle ultimement destructeur. Ce livre, L'An 2000, constitue un avertissement pour les systèmes établis plus qu'il ne contribue à la solution des problèmes posés.

Quant à McLuhan, il ne prévoit que des risques psychologiques dans la succession rapide des différentes technologies. Il parle "d'autonomie" et dit qu'il faut considérer l'éducation comme "une défense civile contre les retombées de l'information par les média" (2). Fasciné par son idée d'une action insidieuse des média qui façonneraient les structures élémentaires de notre société et faisant abstraction du contexte social dans lequel se développent ces média, il ne débouche jamais sur des suggestions pratiques d'action adéquate afin de garantir une telle autonomie.

---

(1) Id., ibid., p. 413.

(2) G.E. Stearn, op. cit., p. 217.

superflues. Dans sa perspective d'ailleurs, ces recommandations seraient L'avenir s'annonce bien. Il y a lieu d'être optimiste.

> Aujourd'hui, dit-il, la technologie de l'ordinateur nous apporte l'annonce d'une Pentecôte de la compréhension universelle et de l'unité terrestre. La prochaine étape devra aboutir logiquement à un dépassement de tous les langages résorbés dans une sorte de conscience cosmique généralisée, très proche apparemment de l'inconscient collectif dont rêvait Bergson. L'état d'apesanteur où les biologistes voient la promesse de l'immortalité des corps pourrait s'accompagner de cet état de vie sans paroles qui nous assurerait pour toujours la paix collective et l'harmonie (1).

Le village global à l'échelle terrestre, de même que l'homme intégral, sont en voie de formation malgré une anesthésie provisoire. Comment McLuhan conçoit-il la fin de la spécialisation dans un monde qui sera hautement technique et donc qui demandera des spécialistes extrêmement nombreux? La télévision s'en chargera, nous dit-il, en faisant vivre aux enfants des générations en train de grandir l'expérience du "tout à la fois". Ces enfants transporteront ensuite leurs exigences nouvelles dans les écoles elles-mêmes qui devront faire peau neuve ou s'avérer complètement dépassées.

---

(1) Id., ibid., p. 206.

CHAPITRE II. LES DISCONTINUISTES

1. Le modèle d'analyse

Le sens commun et la science positive voilent les contradictions lorsqu'ils refusent de voir autre chose que les faits (i.e. les "hard facts" du vocabulaire positiviste et empiriste). Celles-ci pourtant n'en continuent pas moins de mener au coeur même du réel une existence menaçante pour les partisans du statu quo. Nous dirons donc qu'une pensée négative s'affirme lorsqu'il y a reconnaissance que les faits réels ne correspondent pas aux notions imposées par le sens commun et la raison scientifique, c'est-à-dire lorsqu'il y a refus d'accepter une rationalité immuable qui soit extérieure aux projets des hommes concrets. Le pouvoir de cette pensée négatrice, critique de l'état de chose existant, conduite sur son propre terrain, représente l'élément créateur de la pensée dialectique utilisée pour analyser le monde des faits dans les termes mêmes de leur inadéquation interne. Sous les "hard facts" du positiviste, le dialecticien voit poindre la promesse de leur abolition nécessaire. Cette méthode dialectique a été clairement exposée par Marcuse. Dans Raison et révolution, il écrit:

> La logique dialectique est donc une logique critique: elle révèle des modes et des contenus de pensée qui transcendent le modèle codifié de l'usage et de la validation. Ces contenus, la pensée dialectique ne les invente pas: ils s'attachent à des notions élaborées par une longue tradition de pensée et d'action. L'analyse dialectique ne fait que les assembler et leur redonner vie: elle retrouve des significations frappées d'interdits et elle apparaît ainsi comme un retour, ou plutôt comme une libération consciente de ce qui avait été refoulé (1).

---

(1) H. Marcuse, Raison et révolution, Paris: Editions de Minuit, 1968, pp. 46-47.

Cette notion d'une pensée dialectique qui renoue avec la négativité rappelle la philosophie du nouvel esprit scientifique de G. Bachelard. Pour apprivoiser la négativité, celui-ci écrit: "Avant tout, il faut prendre conscience du fait que l'expérience nouvelle dit non à l'expérience ancienne, sans cela, de toute évidence, il ne s'agit pas d'une expérience nouvelle. Mais ce non n'est jamais définitif pour un esprit qui sait dialectiser ses principes, constituer en soi-même des nouvelles espèces d'évidence, enrichir son corps d'explication sans donner aucun privilège à ce qui serait un corps d'explication naturel propre à tout expliquer". (Cf. Gaston Bachelard, La philosophie du non, Paris: P.U.F., 1966, pp. 9-10).

En fait, dès lors qu'il y a mouvement, il y a négativité: les choses deviennent ce qu'elles ne sont pas encore. La méthode dialectique est attentive au devenir, c'est pourquoi elle récuse à la fois le dogmatisme et la métaphysique pour introduire la connaissance effective qui est toujours à refaire. A ce titre, nous réclamons donc au nom des auteurs que nous allons présenter une respectabilité tout aussi fondée que celle accordée habituellement aux positivistes.

Les discontinuistes tirent leur inspiration originaire de la conviction que les données de fait, les choses telles qu'elles sont, apparaissant au sens commun comme l'indice positif de la vérité, sont en réalité sa négation. Leur méthode préconise que pour instaurer les possibilités objectives, il faille supprimer l'actuel et reconstruire autrement. Ainsi c'est la dialectique en son entier qui s'oppose à toute forme de positivisme. Cette philosophie, de Hume à l'empirisme logique contemporain, a toujours invoqué l'autorité des faits comme principe du savoir et utilisé l'observation comme ultime méthode de vérification. Ses représentants, nous l'avons vu, ont toujours adopté une position conservatrice: ils engagent la pensée à se contenter du présent même s'il est oppressif et à ne pas transgresser les faits. L'attitude des discontinuistes est toute autre: attentifs aux tendances, à ce qui naît, ils entendent jalonner la voie du possible en représentant le souhaitable. Qu'on pense à Illich, par exemple, qui constatant la diminution de la créativité liée au progrès de la productivité industrielle (1), imagine d'inverser les institutions en stoppant le rythme accéléré de la croissance à tout prix et d'établir une nouvelle société où les rapports humains, enfin devenus transparents, polariseraient l'attention des hommes. La qualité de la vie prévaudrait alors sur la consommation et l'homme prendrait enfin possession de lui-même sans s'aliéner dans les produits. Peut-être est-ce là une utopie! Elle joue cependant le rôle d'un stimulant pour entreprendre des transformations concrètes. L'utopiste qu'est Illich veut en effet délivrer le temps des injustices qui pèsent sur lui; il désire échapper à la misère civilisée en projetant d'incarner hic et nunc les promesses de l'éternité. Nous verrons plus loin les détails de son projet social.

---

(1) Illich constate que l'organisation sociale pousse à la consommation en inhibant la créativité des individus. Ainsi il souligne que personne ne songe plus à construire sa maison de ses propres mains. Au Massachusetts, par exemple, 30% des maisons construites en 1945 l'ont été par leur propriétaire; aujourd'hui ce chiffre est tombé à 19%.

Il est permis sans doute de ramener les thèses discontinuistes à une double critique des idéologies positiviste et techniciste, idéologies qui se répondent l'une l'autre. La première représente une hypostase de la science qui en fait une nouvelle foi avec ses chapelles (i.e. les écoles) et ses grands-prêtres (i.e. les savants). La seconde postule que les techniques offriront des solutions à tous les problèmes humains contemporains. Ces deux systèmes de représentation sont d'autant plus influents de nos jours qu'ils réussissent à dissimuler sous le mirage du bien-être le fait de l'exploitation. L'intégration du couple "science et technique" au sein du complexe systématique que constitue la société post-industrielle capitaliste a dépourvu les scientifiques de leur sens critique. En réalité, et là-dessus tous les discontinuistes sont d'accord, ces deux idéologies, en prenant la défense de l'ordre établi, représentent un nouvel opium pour la grande majorité des hommes.

2. La crise des sociétés industrielles

2.1 Critique sociales

Les continuistes, nous l'avons dit, sont optimistes. Ils partagent en cela les préjugés des positivistes du XIXe siècle qui annonçaient l'avènement pour demain de la société scientifique. Bien sûr, quelques-uns reprochent aux systèmes économiques des pays industrialisés leur exploitation de la main-d'oeuvre ouvrière et tentent de juguler les crises sporadiques qui naissent à l'intérieur du système capitaliste. Aucun cependant ne met en doute l'utilité des produits du système: vivres, médicaments, objets techniques... sont des biens d'une urgente nécessité et, par conséquent, nécessitent qu'on s'accommode des inconvénients du système. Ces biens d'ailleurs sont produits systématiquement, impitoyablement même, par l'industrie capitaliste qui peut sembler alors parfaitement rationnelle. Dans cet univers homogène, même les guerres que se livrent périodiquement les Etats apparaissent au grand nombre comme nécessaires et sont soigneusement entretenues par les barons de l'industrie et les militaires qui trouvent alors des raisons d'augmenter qui leur profit, qui leur pouvoir.

Depuis la seconde guerre mondiale, et en particulier au cours de la dernière décennie, la critique sociale renaît pourtant sur de nouveaux fondements. Maints analystes de la réalité sociale font ressortir l'irrationalité de la société industrielle moderne. Ils relèvent plusieurs contradictions inhérentes au système: que ceux, par exemple, qui travaillent

le plus reçoivent le moins et qu'une minorité possédante accapare les biens de consommation alors que dans les pays du tiers-monde et chez les marginaux (v.g. minorités raciales) une majorité des hommes ne dispose même pas d'un minimum vital. Ils constatent qu'un système économique doit être raisonnablement adapté aux besoins de cette grande majorité des hommes et non pas obéir aux dictées d'une classe privilégiée. J.K. Galbraith enfin a montré comment il est essentiel aujourd'hui d'étendre la critique sociale pour inclure dans la classe privilégiée non seulement les possesseurs du capital, mais aussi ce qu'il appelle la "technostructure" comprenant des ingénieurs, des savants, des spécialistes de marketing etc.; bref, incluant cette organisation dirigeante qui oriente les destinées des entreprises modernes (1).

Ivan Illich pour sa part a intenté un procès particulièrement radical à cette société technocratique qui élargit constamment son emprise sur les hommes. Selon lui, le vice essentiel de nos institutions actuelles n'est pas le fait d'une mauvaise gestion ni d'un retard technique comme l'affirment bien souvent les continuistes. Au contraire, les bureaucrates sont d'une efficacité exemplaire, mais ils transforment progressivement "le tissu social en toile d'araignée" (2) prétendant que l'homme peut vivre dans son piège pourvu qu'on accentue le contrôle institutionnel. Il y a là un renversement fondamental des fonctions respectives de la productivité et de la convivialité (3). Ainsi chaque aspect des sociétés dites "avancées" est devenu partie d'un système caché tendant à accroître la production et la consommation. Illich constate à juste titre que la nouvelle société de consommation de biens et de services a pris le relai de la société d'accumulation capitaliste. Dans ce contexte, la planification représente une fausse issue qui distrait l'attention du seul remède qui importe vraiment: renverser la course à une plus grande production institutionnelle et chercher la production autonome de l'homme moderne.

---

(1) J.K. Galbraith, "Les ruses de la technostructure", in Les cahiers du club du Nouvel Observateur, no 1, Paris: Nouvel Observateur, 1971.

(2) Ivan Illich, "Inverser les institutions", in Esprit, mars 1972, p. 328.

(3) Illich définit la convivialité comme l'instauration de "rapports autonomes entre les personnes d'une part et des rapports entre les personnes et leur environnement d'autre part. C'est la liberté individuelle réalisée dans une interdépendance mutuelle et personnelle et ayant, comme telle, une valeur éthique intrinsèque" (Id., Ibid., pp. 324-325).

Mieux que tout autre, H. Marcuse a dénoncé l'homme unidimensionnel qui est la création la plus parfaite du système capitaliste. Se réclamant de Marx et de Freud, il a trouvé chez le premier une méthode dialectique et des thèses révolutionnaires (1), et chez le second une dénonciation virulente de l'aliénation qui découle de la brimade du principe de plaisir (i.e. Eros) dans les sociétés industrielles modernes (2). L'alternative que pose Marcuse nous incite à choisir entre la barbarie et le socialisme. Le système capitaliste est devenu totalement caduc et conduit directement à une "société close qui intègre et met au pas toutes les dimensions de l'existence, privée et publique" (3). Le positivisme apparaît comme une philosophie taillée sur mesure pour cette société qui fausse ainsi tous les rapports humains en codifiant le réel et en justifiant la naissance d'une administration omniprésente qui se charge de diriger les éléments explosifs et anti-sociaux menaçant l'équilibre général du système social. Mieux que jamais auparavant les individus et les classes réussissent à reproduire les conditions de vie qu'ils ont connues sans utiliser de terreur ouverte. Le processus d'intégration se déroule sans heurts à travers les institutions démocratiques, l'Ecole jouant un rôle de premier plan dans l'entreprise. Théoriquement, le système affiche d'offrir à chacun des chances égales. Des études psycho-sociales ont cependant démontré que dès sa naissance, un enfant issu des classes défavorisées voit sa vie compromise par le fait qu'il ne connaîtra pas un milieu culturel favorable aux études. Intégré dans le monde du travail précocement, il jouera un rôle subalterne, sans intérêt, dans une société dont l'unique valeur est désormais la productivité.

---

(1) Nous avons déjà discuté cette méthode, mais nous tenons néanmoins à reproduire un texte de Marx qui explicitement reconnaît le caractère révolutionnaire de sa méthode:

"Sous son aspect rationnel, (la dialectique) est un scandale et une abomination pour les classes dirigeantes et leurs idéologues doctrinaires, parce que dans la conception positive des choses existantes elle inclut du même coup l'intelligence de leur négation fatale, de leur destruction nécessaire; parce que saisissant le mouvement même, dont toute forme faite n'est qu'une configuration transitoire, rien ne saurait lui imposer; parce qu'elle est essentiellement critique et révolutionnaire". (K. Marx, "Postface à la 2e édition allemande", in Le Capital, trad. J. Roy, Paris: Editions sociales, 1969, p. 29).

(2) H. Marcuse, Eros et civilisation, Paris: Minuit, 1963.

(3) Id., L'homme unidimensionnel, Paris: Minuit, 1968, p. 7.

Dans ce contexte, le gaspillage est fréquent et la destruction se pratique à l'échelle de la planète: gaspillage effreiné des matières premières, des matériaux et des forces de travail; destruction de l'homme et de la nature, du milieu de vie et de la nourriture. Avec sa mythologie du conquistador, l'Occident a mis à son heure la totalité de la planète. L'homme se sert de la nature, non pas en lui obéissant, mais en la maîtrisant. Cela nous conduit tout droit à l'impérialisme agissant, répandu partout et partout triomphant. Le tiers-monde devient un vaste réservoir duquel on veut tirer le maximum, sans considération aucune pour les peuples qui l'habitent. L'épisode du Viet-Nam donne d'ailleurs l'occasion à Marcuse d'illustrer concrètement le délire savant des stratèges américains et de stigmatiser l'inhumanité qui les anime.

Tant de vices structurels dans le système a des effets directs sur les individus et leur mentalité. Bien gavés de produits inutiles, ils sont complètement aliénés dans un matérialisme absolu qui découle d'une "réification totale dans le fétichisme total de la marchandise" (1). Les média modernes les ont convaincus que la libération réside bien davantage dans la satisfaction de besoins créés artificiellement que dans la véritable liberté personnelle. Grâce à ce leurre soigneusement entretenu, les sociétés industrielles modernes demeurent fortement répressives, même si elles autorisent toutes les excentricités anodines que l'on connaît.

2.2 La technologie au service de l'humain

Karl Marx fut le premier, semble-t-il, à voir que la machine n'était pas nécessairement ce concurrent du travailleur, cet ennemi redoutable que l'ouvrier de son temps imaginait toujours (2). C'est lui qui apprit aux travailleurs modernes à "distinguer entre la machine et son emploi capitaliste" et à diriger leurs attaques "non contre le moyen matériel de production, mais contre son mode social d'exploitation". La leçon vaut toujours et prouve qu'il est inutile d'être nostalgique en politique. En réalité, la révolution scientifique et technique place la civilisation à une croisée de chemins: demain, ou bien la bureaucratie étendra son pouvoir, ou bien nous connaîtrons une révolution culturelle sans précédent.

---

(1) Id., Ibid., p.8.

(2) On sait qu'à la naissance de la manufacture, les ouvriers, effrayés par la compétition des moyens techniques, vont jusqu'à briser les inventions récentes (v.g. le Ludisme).

La critique marxiste du capitalisme proposait le changement dans les rapports de production, l'abolition de la propriété privée et de l'exploitation de l'homme par l'homme. Mais loin de s'en tenir là, elle était la critique de toute civilisation industrielle, engendrée par le capitalisme. Elle saisissait tout le mode d'appropriation de la nature et discutait des relations sociales sur lequel est fondée la propriété capitaliste. Marx concevait le dépassement de cette époque comme la transformation révolutionnaire des rapports de production et des forces productives et envisageait la création d'une société socialiste qui engendrerait sa propre civilisation, outrepassant les frontières du système industriel actuel pour mettre à jour les bases de la vie communiste.

La révolution scientifique et technique devait constituer une pièce maîtresse dans ce processus de socialisation croissante. A la suite de Marx, tous les discontinuistes ont bien saisi l'impact profond qu'exercerait une technologie humanisée sur la vie des travailleurs. La machine peut effectivement libérer l'homme de tâches harassantes et monotones en lui laissant l'initiative de planifier son travail et son loisir. Par exemple, si on développait, comme le préconise Illich, une politique radicale concernant la technologie, alors on en simplifierait l'emploi et on donnerait aux individus le libre accès aux outils sociaux pour qu'ils en usent selon leurs besoins. L'objectif de la croissance sans fin de la productivité serait remis en question et les hommes politiques chercheraient à obtenir un large consensus sur ce qu'il faut considérer comme suffisant en matière d'enseignement, de soins médicaux, de services de transport... Il s'agirait en somme de fixer des limites supérieures de l'exploitation des outils sociaux qui soient compatibles avec le libre accès à ces instruments techniques de la très grande majorité d'entre les hommes. Un tel système politique ferait respecter le droit de l'individu d'utiliser uniquement ce dont il a besoin et garantirait un environnement où tous les hommes pourraient la plupart du temps utiliser les choses qui leur seraient utiles pour s'occuper d'eux-mêmes et des autres. La technique serait alors véritablement servus et ne serait plus utilisée uniquement pour satisfaire les besoins nés de l'industrie ou créés par elle dans le but d'assurer sa propre rentabilité.

3. Les projets

3.1 La société conviviale

Illich met de l'avant les éléments d'une solution à la conjoncture moderne. Nous examinerons, dans l'ordre, l'objectif principal

(i.e. réaliser la convivialité) et le moyen (i.e. en inversant les institutions).

Dans les sociétés industrialisées, nous assistons, aux dires d'Illich, à l'accroissement de la productivité et au déclin de cette ambiance sociale qu'il désigne, comme nous l'avons vu, par le mot "convivialité". Dans le meilleur des cas et à la suite des pressions exercées par des groupes comme celui de R. Nader, le client peut être sûr d'obtenir ce qui est décrit sur l'étiquette des produits qu'il consomme. L'institution lui refuse cependant le droit de fabriquer lui-même ce dont il a besoin: elle l'invite plutôt à se procurer les produits de base auprès de fournisseurs autorisés qui n'ont pas à faire preuve d'amabilité ou de gentillesse pour conserver leurs prérogatives. Illich remarque en passant que les sociétés où les gens dépendent encore de l'humeur d'une personne sont appelées "sous-développés", alors que celles "où la vie consiste à passer commandes sur un grand catalogue sont dites avancées" (1). Or sans la convivialité, la vie perd son sens. Illich en appelle donc aux politiciens pour qu'ils recherchent les limites de certaines dimensions d'ordre technologique et administratif au-delà desquelles les dysfonctions sociales dépassent les bienfaits pour l'homme moyen. Il en profite pour relever le fait que trop souvent les économistes socialistes et capitalistes proposent à leur pays respectif des politiques identiques. De surcroît, il affirme qu'une véritable gauche ne renaîtra que si l'on prend la peine de préconiser l'avènement d'un système social soumettant au contrôle public le choix des technologies utilisées dans la production et les caractéristiques des produits ouvragés. Il est clair en effet que la convivialité, cette liberté individuelle réalisée dans la relation de production au sein d'une société dotée d'outils efficaces, n'existera qu'au moment où l'homme contrôlera l'outil au lieu d'être dominé par lui. Dès lors, la révolution n'est donc pas dans la prise du pouvoir de l'appareil productif, mais se situe ailleurs, dans une reprise en main des outils et de soi. Peut-être est-ce en refusant ainsi voies et moyens susceptibles d'introduire au socialisme que la pensée d'Illich verse dans l'idéologie abstraite. Il refuse en effet de prendre en considération les conflits sociaux qui déchirent nos sociétés contemporaines pour prescrire une réforme morale qu'il est bien illusoire de prêcher aux industriels capitalistes.

---

(1) I. Illich. "Inverser les institutions", in Esprit, mars 1972, p. 329.

Aux dires d'Illich, le seul moyen qui puisse assurer le règne de la convivialité consiste, non pas à rendre viables les institutions, mais à les inverser. Pour lui, les formations sociales ont de tout temps pris le visage que leur ont modelé les puissances dominantes. Au stade présent de la technologie, toute politique qui promet d'accroître le rendement des institutions met en péril une politique de la libération. Il faut par conséquent renoncer au pouvoir institutionnel pour n'admettre comme tolérables que les institutions où les buts de productivité et de convivialité se tempèrent mutuellement.

Illich exemplifie ses thèses en examinant plus particulièrement le monde de l'enseignement. A l'origine, les écoles n'ont pas été créées dans l'intention d'établir un complexe industriel pour la production des connaissances. Depuis elles sont devenues une forme d'assurance obligatoire de la productivité future de chaque enfant et les maîtres, auxquels l'Etat assure un véritable monopole, ont reçu le droit de décider quelle quantité de leurs soins experts chaque individu doit recevoir. Indirectement, les gouvernants s'arrogeaient ainsi le pouvoir de manipuler le courant économique en décidant ce que chacun doit recevoir pour jouer son rôle dans la société. Rapidement cette garantie d'un minimum de formation s'est traduite par une obligation de suivre un certain nombre d'années de scolarité en milieu autorisé. Ceux qui quittent le système avant terme sont considérés plutôt comme des asociaux ausquels on refuse souvent le droit au travail. Dans ces conditions, il ne peut s'agir selon Illich de lutter pour une réforme des institutions comme le fait un Ralph Nader. Au mieux, on obtiendrait alors une assurance quant à la qualité intrinsèque des divers produits, sans considération pour leur utilité véritable. Il faut au contraire détruire l'influence des institutions en les démystifiant et en dévaluant radicalement le rôle qu'elles jouent dans la société et la vie sociale de l'individu. Illich propose d'appeler "inversion" cette vaste opération qui vise à assainir les sociétés contemporaines. Au bout des peines, il fait miroiter la possibilité de jeter enfin les bases d'une société conviviale.

3.2 La société socialiste selon Marcuse

Marcuse dans la partie critique de son oeuvre donne des sociétés industrialisées capitalistes l'image de sociétés du conditionnement et de l'enfermement. Riches d'une technologie avancée, ces sociétés l'ont endiguée, manipulée, à travers un appareil de production totalitaire, et cela dans un but de domination. La "fin" de la rationalité technologique, c'est-à-dire la satisfaction des besoins fondamentaux de tous, est selon Marcuse un objectif que pourrait réaliser la société industrielle

avancée. C'est pourtant la tendance contraire qui s'affirme actuellement, car la survie de ceux qui contrôlent la production en dépend. Malgré ces constatations, Marcuse envisage l'avènement possible d'une société véritablement "libérée" et "pacifiée", société dans laquelle la notion de progrès ne serait plus mesurée en termes quantitatifs, mais qualitatifs. Un changement qualitatif selon Marcuse "serait la transition vers un stade plus élevé de civilisation où la technique serait destinée et utilisée pour pacifier la lutte pour l'existence" (1). Une belle orientation serait évidemment une catastrophe pour la société actuelle. "Une nouvelle idée de Raison théorique et pratique ferait son apparition" (2).

D'ailleurs Marcuse relève que dès le début de l'histoire de la pensée, la notion d'une autre rationalité était présente. Aujourd'hui la pensée critique doit s'efforcer selon Marcuse de "définir les caractères irrationnels de la rationalité établie (...) et les tendances qui poussent cette rationalité à engendrer sa propre transformation" (3). La théorie critique cependant ne permet pas "de franchir l'écart entre le présent et le futur" (4). Sur quoi Marcuse fonde-t-il ses espoirs de voir les hommes traduire dans la pratique le contenu de sa théorie critique? Que sera le monde de la libération? Ces deux questions n'en font qu'une car, par hypothèse, ce monde nouveau sera l'oeuvre d'hommes nouveaux, libres, et qui auront à donner forme de façon originale à leur existence. Dès lors, spéculer est inutile et Marcuse s'y refuse; tout au plus peut-on décrire le processus de passage d'un état à un autre.

Marcuse, qui s'est inspiré de la pensée de Hegel et de Marx, emprunte à Freud en la modifiant sa théorie des instincts. L'avènement de la liberté, la solidarité de l'espèce humaine ont en effet selon lui un fondement instinctuel. La liberté au bout de son raisonnement n'est plus seulement "une exigence rationnelle, ni seulement une exigence éthique, elle est un besoin instinctuel, d'abord obscur et anarchique, puis conscient et ordonné selon un ordre esthético-érotique qui constitue toute la morale" (5).

---

(1) H. Marcuse, L'Homme unidimensionnel, Paris: Minuit, 1968, p. 252.

(2) Id., ibid., p. 252.

(3) Id., ibid., p. 251.

(4) Id., ibid., p. 281.

(5) Cité par A. Nicolas, Marcuse, Paris: Seghers, 1970, p. 166.

Selon Marcuse, il est évident que dans l'état de développement actuel de la société Nord-Américaine, la pénurie pourrait être vaincue. Les réalisations techniques et scientifiques qui servent aujourd'hui la cause de l'exploitation pourraient demain mettre fin à la misère sur toute la surface du globe. Une définition nouvelle des besoins, une généralisation de l'automation, une utilisation rationnelle des ressources pourraient opérer ce moment de transcendance historique vers une nouvelle civilisation. C'est, toujours selon Marcuse, moins par manque de "pouvoir" que de "vouloir" qu'il n'en est pas ainsi. Une libération intellectuelle doit contribuer à la libération instinctuelle qui serait le fondement même de la liberté.

Des valeurs, des buts nouveaux forgeront une nouvelle sensibilité dit Marcuse. Elle existe déjà. Elle constitue même une force politique que la théorie critique doit prendre en considération. Cette nouvelle sensibilité "proclame la préséance des pulsions de vie sur l'agressivité et le sentiment de culpabilité" (1). Elle témoigne de ce que l'abolition de l'injustice et de la misère est pour certains un besoin vital. Bien plus, elle se fait praxis pour susciter l'avènement de cette société dont elle a le souvenir et la vision. Par la mémoire et l'imagination, la nouvelle sensibilité modèle un demain en rupture de ban avec le monde de la domination.

Quel sera le monde de la libération? Comme nous l'avons indiqué plus haut, il n'est pas possible d'en faire une description car ce serait une contradiction. Marcuse pose cependant un certain nombre de jalons.

Tout d'abord, une transition essentielle amènera le contrôle par les producteurs immédiats des moyens de production. A la suite de Marx, Marcuse déclare que cela distinguera plus tard "l'histoire des hommes libres de la préhistoire de l'homme" (2). Les besoins devront être redéfinis en termes de besoins essentiels et cela provoquera dans un premier temps une diminution du niveau de vie, diminution qui sera ensuite perçue, les esprits étant modifiés, non comme un mal, mais comme une

---

(1) H. Marcuse, Vers la libération, Paris: Minuit, 1969, p. 7.

(2) Id., L'Homme unidimensionnel, Paris: Minuit, 1968, p. 67.

libération. La surproduction est un fardeau. Libéré d'un travail inutile, les hommes pourront jouer avec leurs facultés, créer à neuf le cadre de leur vie. Un niveau plus élevé de civilisation sera atteint, qualitativement.

La science, la technologie seront conservées. En fait écrit Marcuse "la science et la technologie sont les principaux agents de la libération, seule leur utilisation restrictive dans la société répressive en fait des agents de domination" (1). La base technique doit continuer d'exister, car c'est cette base qui aura rendu possible la satisfaction des besoins et la réduction du travail pénible. "Elle demeurera le fondement même de toutes les formes de liberté humaine" (2). Grâce aux découvertes de la science, "la métaphysique devient une physique" (3), les causes finales entrent dans le domaine d'une recherche mise au service de la libération, "les aventures de l'esprit se transforment en aventures de la technique" (4). Cependant, science et technologie se feront résolument politiques et seront au service d'un effort collectif pour atteindre à une existence pacifiée.

> En se constituant méthodiquement en entreprise politique, la science et la technologie dépasseraient le stade où, à cause de leur neutralité elles étaient soumises à la politique et fonctionnaient, contre leur propre intention, comme des instruments politiques (5).

Une nouvelle définition de la Raison scientifique aura cours. La science deviendra génératrice d'un "nouvel art de vivre". "Le sensible, le ludique, le calme, le beau (deviendront) des formes de l'existence et par là la forme même de la société" (6). L'esthétique, qui selon Marcuse a des "rapports d'affinité avec la liberté" sera perçue comme une forme

---

(1) Id., ibid., p. 40.

(2) Id., ibid., p. 255.

(3) Id., ibid., p. 257.

(4) Id., ibid., p. 258.

(5) Id., ibid., p. 257.

(6) Lire, pour ce passage, le chapitre sur la dimension esthétique dans H. Marcuse, Eros and Civilization, Boston: Beacon Press, 1966.

possible de la société libre (i.e. Rappelons que, selon Kant, l'esthétique est l'endroit de rencontre des sens et de l'intelligence par la médiation de l'imagination). La nouvelle société selon Marcuse aura un caractère éthique, érotique, esthétique. Eros est constructeur. Il définit la Raison dans ses propres termes: "Est raisonnable ce qui protège l'ordre de la satisfaction et de l'apaisement" (1).

(1) A. Nicolas, op. cit., p. 176.

DEUXIEME PARTIE: LES PROJETS EDUCATIFS

INTRODUCTION

Si, comme le souligne Gaston Bachelard, il n'est de science que du caché (1), la sociologie ou même la réflexion philosophique doivent rechercher derrière le projet sociétal les vraies intentions de notre civilisation et démasquer le caractère synergétique des institutions sur lesquelles elle s'appuie. Partant de ce principe, comment expliquer que malgré les nouveaux projets éducatifs proposés par les réformateurs, l'école et la pédagogie se retrouvent à nouveau en état de crise? D'aucuns soutiendront que l'enseignement a toujours éprouvé des difficultés à répondre à la fois à trois exigences foncièrement différentes: 1o satisfaire les besoins et les aspirations de l'individu; 2o répondre aux besoins de la société ; 3o satisfaire à la demande de main-d'oeuvre qualifiée pour l'économie (2).

Or ces exigences, loin d'être différentes, donnent lieu à des pratiques éducatives où les besoins des individus se confondent et se compénètrent avec ceux de la société. C'est pourquoi Marcuse nous dit que les besoins de l'individu sont faux parce qu'ils lui sont imposés par des intérêts sociaux particuliers:

> En ce sens, les besoins humains sont des besoins historiques et, face à une société qui pratique une répression sur l'individu, on devrait déterminer les besoins des individus et leur droit à être satisfaits selon des critères qui dépassent la situation actuelle et qui établissent pour les besoins, une échelle de valeurs qui soit véritablement en rapport avec la réalité humaine (3).

Par conséquent, opposer les besoins de l'individu à ceux de la société, c'est ignorer le processus de conditionnement historique que continue de subir l'homme et qui l'empêche de distinguer ses besoins réels

---

(1) G. Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Paris: Vrin, 1965.

(2) O.C.D.E., Programmes d'enseignement à partir de 1980, 1972.

(3) H. Marcuse, L'homme unidimensionnel, Paris: Minuit, pp. 32-33.

de ses besoins fictifs. Dans la mesure où l'individu fait siens les besoins qui lui sont présentés comme prépondérants et qu'en contrepartie la société lui fournit les moyens de les satisfaire, comment peut-il prendre conscience de sa servitude?

> C'est caractéristique de la société industrielle avancée, la façon dont elle étouffe ces besoins qui demandent libération — y compris le besoin de se libérer de ce qui est supportable, avantageux et confortable — et en même temps soutient et justifie la puissance de destruction et la fonction répressive de la société d'abondance (1).

L'analyse critique fait ressortir avec évidence que la pensée unidimensionnelle est à la fois l'ingrédient et le produit du système d'enseignement qui crée et recrée un monde clos et monolithique, où les individus finissent par s'identifier avec l'existence qui leur est imposée.

Inexorablement donc, malgré leur idéalisme démocratique et leur soi-disant humanisme scientifique, les projets éducatifs, mis en place au nom du technocratisme le plus pur, servent à reproduire intégralement la structure des rapports entre les classes sociales, son rapport idéologique et praxiologique et finalement les antagonismes sociaux. Mais comment expliquer qu'au nom de l'idéalisme démocratique, l'école engendre les inégalités sociales et qu'au nom d'un certain humanisme scientifique, elle consacre la rationalité unidimensionnelle qui aboutit à l'exploitation de l'homme par la technologie? Son idéalisme démocratique, c'est-à-dire son objectif (i.e. projet manifeste pour une plus grande accessibilité à l'éducation, et ce, sans distinction de race, de religion, de milieu social ou de fortune), n'est-il pas en définitive un leurre, un artefact destiné à masquer encore plus subtilement son projet latent? Car loin de corriger les inégalités, l'école, au contraire, les accentue. Loin d'aider les enfants les plus défavorisés, le système d'enseignement est

---

(1) Id., ibid., p. 35.

conçu fondamentalement pour ceux que le milieu social avantage. C'est ainsi que Guy Rocher dénonce le caractère élitiste de l'école qui persiste à s'inspirer d'un modèle idéal de l'homme parfait et de la culture (1).

Telles sont les interrogations fondamentales que soulève toute analyse dialectique et critique qui veut dépasser le palier de l'observation spontanée pour dégager les véritables fonctions manifestes, latentes ou camouflées du système d'enseignement. Tant et aussi longtemps que nous maintiendrons le régime capitaliste actuel, nous disent les discontinuistes, les projets éducatifs ne serviront qu'à perpétuer les divisions sociales, à reproduire les inégalités.

Nous nous proposons donc dans cette deuxième partie de démonter le mécanisme de reproduction du système d'enseignement pour démontrer la faiblesse des réformes apportées à l'Ecole. Le chapitre III débute par une présentation critique de quelques analyses continuistes pour ensuite se consacrer à la mise en relation de l'Ecole et de la Société. Le chapitre IV étudie le système d'enseignement dans son mode de production et de reproduction, selon une démarche discontinuiste. Enfin, ce chapitre se termine par le bilan des sous-fonctions du système d'enseignement et identifie brièvement quelques-uns de ses modes de récupération.

---

(1) G. Rocher, Le Québec en mutation, Montréal: HMH, 1972.

Marcel Rioux abonde dans le même sens lorsqu'il dit: "Il nous semble, en effet, que l'homme idéal que les commissaires (de la Commission Parent) souhaitent que forme le système d'éducation, ainsi que la pédagogie qu'ils recommandent, appartiennent davantage à une démocratie de participation qu'à une démocratie libérale". (M. Rioux, "La Société, la Culture et l'Education", dans P.W. Bélanger et G. Rocher (éds), Ecole et société au Québec, Montréal: HMH, 1970, p. 453).

CHAPITRE III. SYSTEME D'ENSEIGNEMENT ET SOCIETE

1. Analyses continuistes

En général, on reconnaît que le système d'enseignement reflète plus ou moins parfaitement la société dans laquelle il s'inscrit, puisqu'il a, entre autres, pour fonction, d'intégrer les individus dans la société. Durkheim a, parmi les premiers, souligné l'importance de cette relation et a voulu expliquer comment à "l'état de la société au moment considéré" correspond une configuration particulière de l'institution scolaire, c'est-à-dire comment le rôle du système scolaire se définit par le degré de cohésion de la société (1).

Partant de la constatation que Durkheim n'a vu dans l'Ecole qu'une fonction d'intégration "morale", reléguant au second plan ou passant ainsi entièrement sous silence la "fonction d'intégration culturelle" ou logique de l'institution scolaire, Bourdieu reproche à cet auteur de ne pas s'être aperçu que l'Ecole tend à assumer, de plus en plus complètement et exclusivement à mesure que les connaissances progressent et que les sociétés se complexifient, une fonction d'intégration logique. Les individus sont de plus en plus le produit le plus spécifique d'un système d'enseignement, dans la mesure où tous ceux qui l'ont fréquenté acquièrent un programme homogène de perception, de pensée et d'action:

---

(1) E. Durkheim, L'évolution pédagogique en France, Paris: P.U.F., 1969, p. 16.

Notons, à titre d'exemple, que sous l'influence de transformations économiques et sociales, la société de la Renaissance s'est dotée d'un système d'éducation nouveau grâce à la littérature pédagogique des Rabelais, Erasme, Ramus, Montaigne, etc. Ce n'est pas par hasard non plus que la France est alors devenue un foyer de culture, mais plutôt parce qu'autour de l'aristocratie de Cour est née une société de "beaux esprits". Les littéraires ont écrit pour eux en reflétant leurs goûts et leurs idées. De même la Compagnie de Jésus a pris naissance avec l'intention d'enrayer la montée du protestantisme en récupérant les écoles au profit de la catholicité. Il est intéressant de noter, au passage, que les Jésuites ont fortement influencé, comme on le sait, le système d'éducation de la Nouvelle France. Ces exemples illustrent la méthode de Durkheim.

> Les hommes formés à une certaine discipline ou à une certaine école ont en commun un certain "esprit" littéraire ou scientifique (...); façonnés selon le même "modèle" (pattern), les esprits ainsi modelés (patterned) sont prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiate (1).

Le système d'enseignement a aussi une fonction plus spécifique qui est celle d'intégrer les individus au marché du travail. Comme les continuistes attribuent une importance majeure au changement technologique, le système d'enseignement doit être dès lors en mesure de former intellectuellement et professionnellement les individus pour faire face à ce changement, car, ce développement implique aussi bien son propre dépassement qu'une capacité des individus à s'y adapter afin d'être continuellement rentable, même dans les périodes d'apprentissage. C'est précisément à ce deuxième niveau que le système d'enseignement joue peut-être pour les continuistes son rôle principal. Ceux qui contrôlent en effet le développement technologique désirent voir non seulement le système d'enseignement répondre à leurs besoins, mais aussi, dans les périodes d'apprentissage des individus, une phase d'investissement qui devra dans un proche avenir rapporter des profits. Le système d'enseignement est perçu par eux comme un lieu de formation de futurs spécialistes qui s'intègreront rapidement au marché du travail.

Au Québec, dans les années 60, les penseurs et les économistes prétendaient que l'industrialisation relèverait les conditions de vie de l'ensemble de la population. A ce titre, le développement du système d'enseignement apparaissait comme un moyen pour rattraper les autres provinces plus riches aussi bien au niveau de la fréquentation scolaire qu'à celui du développement social. La Réforme Parent devait à juste titre favoriser ce rattrapage: "Une société, affirme Marcel Rioux, éduque sa population selon la définition qu'elle se donne d'elle-même et le rôle qu'elle croit être en mesure de jouer dans le monde" (2). Le Rapport Parent, observe-t-il, a dû jouer sur trois types de société:

---

(1) P. Bourdieu, "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", in R.I.S.S., XIX, 3, 1967, p. 369.

(2) M. Rioux, "La Société, la culture et l'éducation", in P.W. Bélanger et G. Rocher (éds), Ecole et société au Québec, Montréal: HMH, 1970, p.451.

> Il devait tenir compte des valeurs et des pratiques de la société traditionnelle sur lesquelles les milieux d'éducation continuaient de s'appuyer, tenir compte de la société industrielle dans laquelle le Québec était existentiellement centré, tout en tenant compte également de la société de demain (société bureaucratique de consommation dirigée) dans laquelle les Québécois s'engageaient (1).

Or, ajoute-t-il,

> dans la mesure où les membres de la Commission Parent entrevoient un type de société à venir qui n'est déjà plus la société industrielle 'classique', ils recommandent des réformes globales qui ressortissent à d'autres impératifs (...). Elle (la Réforme) a surtout mis en évidence des traits de la société industrielle qui appartiennent davantage à ses premiers stades: la rationalité, l'individualisme et la spécialisation fonctionnelle (2).

Ces traits pourraient, dans une perspective continuiste, expliquer l'échec de la démocratisation scolaire que montrent aujourd'hui nombre d'études (3). Malgré cet échec la démocratisation demeure, pour les technocrates, un moyen important puisqu'elle favorise à la fois le recrutement des élites dans les milieux socio-économiquement désavantagés et justifie en même temps l'idéologie pseudo-libérale véhiculée par l'Etat. Si l'Ecole n'a pas su au Québec se démocratiser, suite à la Réforme Parent, quelles en sont alors les raisons et quels mécanismes devrait-elle se donner?

---

(1) Id., ibid., p. 452.

(2) Id., ibid., p. 453.

(3) C. Escande, "Limites de la démocratisation de l'enseignement collégial", in C. Laflamme et A. Petit, L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation, Sherbrooke, Centre de documentation scolaire et professionnelle, 1974, pp. 175-213. R. Ouellet, A. Baby, P.W. Bélanger, "Les orientations des étudiants du cours collégial", in L'étudiant québécois, défi et dilemmes, Québec, ministère de l'Education, 1972, pp. 51-111.

Rocher, qui nous apparaît au Québec l'un des continuistes les plus écoutés, propose certaines réponses à ces questions. Son premier projet éducatif est d'élaborer une démarche qui élargira et accélérera ce processus de démocratisation (1). Le principe du droit à l'éducation, qui est fondamental dans toute société dite démocratique et libérale, commande la dénonciation des obstacles à son application et appelle l'anticipation et l'élaboration de réformes et de changements susceptibles d'en faire une réalité.

Cependant n'est-ce pas plutôt l'avènement de la société de consommation de masse hautement technocratique qui a fait surgir le principe même du droit à l'éducation et déclenché le processus de démocratisation de l'enseignement? Explicitement, Rocher admet que les structures socio-économiques actuelles produisent les inégalités sociales et que l'Ecole reproduit ces inégalités par son incapacité d'éliminer les clivages sociaux. Mais est-ce réellement l'objectif du système d'enseignement que d'éliminer les clivages sociaux? Tel que démontré par Baudelot et Establet (2), les tares, les échecs, les dysfonctions du système d'enseignement ne sont-ils pas la réalité nécessaire à son fonctionnement.

Au niveau du contenu de l'enseignement, Rocher prétend qu'on a instauré inutilement un divorce entre la formation générale et la formation professionnelle, car, d'une part l'éducation générale doit accompagner et non précéder l'éducation professionnelle et d'autre part, l'éducation professionnelle doit être culturelle (3). Rocher estime aussi qu'en plus d'imposer à des élèves encore très jeunes l'obligation de choisir des options, le système d'enseignement est dominé par la culture de la classe moyenne. Du même coup, les jeunes provenant des milieux ouvriers n'ont que très peu d'affinité avec cette culture, étant donné leur position de classe.

---

(1) G. Rocher, Le Québec en mutation, op. cit.

(2) G. Baudelot et R. Establet, L'Ecole capitaliste en France, Paris: Maspero, 1971.

(3) Nous pouvons ajouter que cette division arbitraire marque la relation dialectique entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire une connaissance scientifique de la réalité physique ou sociale qui se conçoit dans le mouvement dialectique de la perception du concret, de la théorisation de ce concret et enfin d'un retour au concret pour mesurer l'adéquation entre le théorique et le concret.

Nous pouvons regrouper autour de deux axes les réformes que Rocher voudrait voir apporter au système d'enseignement. Si d'une part il est nécessaire de créer une relation harmonieuse entre l'Ecole et la Société d'autre part (et ici notre auteur s'écarte du système d'enseignement comme tel) il faut aussi transformer la société et remettre en question la mentalité capitaliste au profit d'un certain socialisme et d'un nouvel esprit communautaire. Ainsi, en distinguant la réforme au niveau des structures scolaires de celle des mentalités, il ouvre, dans une certaine mesure, des horizons nouveaux dans la réforme du système d'enseignement, c'est-à-dire qu'aucun changement en profondeur du système d'enseignement ne peut être entrepris sans mener parallèlement des changements dans les autres institutions. Il est difficile de demander à des travailleurs de participer à l'élaboration des politiques du ministère de l'Education, si on ne leur permet pas de participer à l'élaboration des politiques de leur entreprise et de l'Etat. Autrement dit, la participation dans le système d'enseignement ne repose pas uniquement sur des structures de participation, mais repose davantage sur une mentalité communautaire où les individus n'ont pas l'impression de se faire "rouler" en participant (i.e. une pseudo-participation, une participation sans pouvoir de décision).

Dans cette perspective, il est possible à bien des égards de qualifier Rocher de continuiste réformateur, contrairement à Kahn et Wiener (i.e. continuistes radicaux), qui prolongent presque d'une façon mécanique le développement technologique actuel dans le futur. Toutefois, comme il ne mentionne pas la réforme des structures socio-économiques comme condition importante de la transformation des mentalités, est-ce à dire que la réforme au niveau des mentalités et du système d'enseignement soit possible dans les structures actuelles?

Sur le plan de la réforme des mentalités, il énumère quelques tâches qui lui paraissent prioritaires. Dans un premier temps le ministère de l'Education et les participants du système d'enseignement devront élaborer des mécanismes qui permettront un rattrapage culturel au niveau des quartiers défavorisés. Il est important de constater qu'une telle prise de position suppose implicitement un jugement de valeur ou une appréciation de la qualité de la culture des milieux populaires. Pourquoi les valeurs que pourrait véhiculer le système d'enseignement ne reposeraient-elles pas sur les pratiques de la classe ouvrière et plus précisément sur sa situation d'exploité?

En deuxième lieu, Rocher souligne la nécessité de revaloriser les études techniques et professionnelles, vraisemblablement dans le but de diminuer la distance entre les classes sociales, puisque l'on sait que la manipulation des idées est, dans notre société, plus prestigieuse que la manipulation des objets. Finalement, il faudrait, d'après cet auteur, remettre en question la mentalité capitaliste, et élaborer une nouvelle philosophie sociale dans une perspective plus humaine et communautaire. Avec cette nouvelle philosophie, la compétition tant dans la société que dans le système d'enseignement serait vraisemblablement reléguée au second plan.

Sur le plan des réformes dans la structure scolaire, il estime que l'Ecole doit assumer en priorité certains rôles qui lui permettront de se démocratiser et de mieux répondre aux attentes de la société. D'abord, la pédagogie doit être axée sur l'élève de façon à suivre son propre rythme de développement. Sachant que le rythme de développement d'un individu est intimement lié aux conditions sociales environnantes, on peut se demander si cette nouvelle pédagogie ne fera pas que confirmer, voire même accentuer les handicaps scolaires des jeunes originaires des milieux défavorisés. Ne faudrait-il pas plutôt s'efforcer d'élaborer une pédagogie qui tiendrait compte de ces handicaps et qui reposerait sur une promotion collective de ces jeunes, au lieu d'une pédagogie hautement individualisée?

Ensuite, le système d'enseignement doit se départir de l'esprit de compétition et des diplômes pour adopter une perspective personnaliste et communautaire. Tant que le développement de la société reposera sur le développement technologique contrôlé par une minorité, l'esprit de compétition sera presque toujours présent, car autrement cette minorité se sentirait menacée dans sa position de privilégiée. La course au diplôme reste pour elle la meilleure garantie de sa position, puisque les fondements de la sélection reposent entre ses mains.

De plus, le système d'enseignement devrait, selon cet auteur, offrir des programmes d'enseignement supérieur technique pour résoudre le problème du taux d'échecs dans les premières années universitaires. On peut se demander dans quelle mesure le système d'enseignement universitaire a su répondre à l'arrivée massive des étudiants originaires des classes moyennes dont les attentes à l'égard de l'enseignement supérieur sont bien différentes de celles des étudiants traditionnellement issus des milieux bourgeois. En instaurant des programmes d'enseignement supérieur technique, n'établit-il pas par le fait même une hiérarchie dans les disciplines

universitaires? Il est à prévoir en effet que les étudiants originaires de la classe supérieure opteront pour les disciplines fondamentales, alors que ceux provenant des milieux ouvriers qui auront réussi à franchir toutes les étapes de l'enseignement secondaire et collégial s'inscriront dans ces programmes techniques.

En dernier lieu, Rocher propose d'intégrer l'Ecole dans des plans de développement régionaux ou de quartiers, ce qui ferait participer l'Ecole à son milieu et la sensibiliserait aux conditions économiques de ce milieu. En plus, si cette Ecole jouit d'une grande autonomie, elle pourra plus facilement s'adapter aux exigences de son environnement.

En suggérant ces réformes, Rocher apparaît être conscient des attentes contradictoires de la société face au système d'enseignement de demain: "Derrière les confrontations qui se manifestent au sujet de la société de demain, c'est en réalité une série de conflits de valeurs qui s'expriment" (1). En définitive, l'Ecole doit-elle être avant tout au service de la société ou au service de l'éducation? Pour répondre à cette question, il est possible de résumer sa pensée concernant l'avenir du système d'enseignement autour des concepts de personnalité et de société. En effet, pour Rocher, dans l'avenir on demandera à un système d'enseignement de masse d'être personnalisé. Le développement technologique exigera une formation de plus en plus poussée de la part des ouvriers de sorte que l'Ecole sera appelée, tout en personnalisant son enseignement, à dispenser des connaissances à une masse de plus en plus grande d'individus. Deuxièmement, le système d'enseignement aura pour tâche de répondre à une multitude d'attentes et d'aspirations autant au niveau sociétal qu'individuel. Troisièmement, l'Ecole devra maintenir avec les milieux de travail et le marché de la main-d'oeuvre des relations permanentes afin de tenir continuellement à jour le contenu de son enseignement. Quatrièmement, dans le futur, la distinction entre l'enseignement régulier et l'éducation permanente apparaîtra de moins en moins nette, car les travailleurs seront dans l'obligation de se recycler continuellement. Cinquièmement, les multiples expériences existentielles des individus deviendront un complément important de formation. Enfin, il s'avérera de plus en plus important d'évaluer le rendement des différents agents d'éducation afin de juger leur contribution véritable au processus éducatif.

---

(1) G. Rocher, Le Québec en mutation, op. cit., p. 163.

En insistant sur la nécessité d'humaniser l'Ecole, de développer au maximum le potentiel et la personnalité des individus, d'éveiller leur conscience aux problèmes et aux réalités contemporaines, Rocher fait finalement le pari que c'est peut-être la seule façon d'organiser la lutte contre les forces oppressives de la société. C'est dans l'homme que réside, selon lui, les forces du changement; ce sont ses capacités qu'il faut développer.

Tels sont les éléments de solution qu'introduit Rocher dans le but de résoudre le problème actuel de l'éducation. Son approche réformatrice ressemble à celle préconisée par A. Touraine. Sans doute vaut-il la peine d'exposer brièvement cette autre problématique. Dans une étude sur les universités américaines (1), le sociologue français entreprend de délimiter trois niveaux d'analyse. Le premier niveau concerne les orientations culturelles commandées par les rapports de classes dans une société; le deuxième porte sur les mécanismes par lesquels ces orientations et ces rapports se transforment en décisions qui déterminent le développement social; le dernier se rapporte aux organisations où se manifestent la technicité et les idéologies qui façonnent l'ensemble social.

En réalité, il est légitime d'appliquer ce modèle, utilisé par Touraine dans son analyse du système universitaire américain, à l'étude du système d'enseignement de n'importe quelle société. En effet, le système d'enseignement global, tout autant que l'université, contribue à la création du champ culturel d'une société. L'école fournit essentiellement à la formation sociale des modèles de connaissance par lesquels une société appréhende et détermine dans une certaine mesure son propre développement. Touraine affirme en particulier:

> Le développement de celui-ci (modèle culturel) est lié aujourd'hui à la capacité de notre société de retirer de la consommation une certaine partie de son produit pour le consacrer à améliorer la productivité du système. Le développement de la science dépend donc dans notre société de conditions analogues à celles qui permirent dans d'autres sociétés la construction des églises, des

(1) A. Touraine, Université et société aux Etats-Unis, Paris: Seuil, 1972.

> palais ou des grandes oeuvres du capitalisme industriel du XIXe siècle, c'est-à-dire avant tout l'existence d'une capacité centrale de décision, d'un pouvoir central qui peut concentrer des ressources vers le type culturellement valorisé d'investissements (1).

Contrairement à Touraine cependant, les discontinuistes affirment que le développement de la science est un moyen pour la classe dirigeante de perpétuer sa domination. Ainsi en a-t-il été dans le passé lorsqu'elle a utilisé la science pour s'approprier le pouvoir détenu par l'aristocratie. Des études historiques ont démontré comment cet instrument, prétendument "neutre", lui a permis ensuite d'augmenter ses profits et d'assurer son contrôle sur les ouvriers. Les discontinuistes s'accordent cependant avec Touraine lorsqu'il affirme:

> Le modèle culturel d'une société n'est pas l'idéologie d'une classe dirigeante; il est un élément essentiel du champ culturel dans lequel se forment des conflits de classes, et les classes antagonistes luttent pour l'appropriation du modèle culturel, comme pour celle des moyens de production. Mais l'université (nous pouvons dire tout le système d'enseignement), comme tout agent de développement d'un modèle de connaissance et d'un modèle culturel, est d'abord liée à la classe dirigeante. Formation de l'élite sociale, diffusion de son idéologie, activité liée aux demandes de la classe dirigeante, autant d'aspects de ce lien, car la connaissance n'est pas neutre, dans le mesure où elle utilise des ressources sociales (2).

Au Québec, par exemple, il est notoire que les budgets consacrés à l'étude des problèmes sociaux ne rivalisent aucunement avec les ressources affectées à la publicité. Ce n'est pas un hasard puisque le second type d'activité apparaît davantage "rentable" comparativement au premier.

---

(1) Id., ibid., p. 9.

(2) Id., ibid., p. 10.

Le second niveau d'analyse dégagé par Touraine concerne plus précisément l'ensemble des institutions dont se dote une société pour contrôler son propre devenir, c'est-à-dire sa propre adaptation aux implusions provenant de ses ressources internes ou de son milieu. Comme le système d'enseignement, nonobstant ce que nous avons déjà constaté, jouit d'une certaine autonomie, plusieurs décisions qui affectent son rendement et son organisation lui appartiennent en propre. En réalité, cette relative autonomie varie en raison inverse du rôle de l'Etat: s'il est centralisateur, les décisions n'appartiennent pas au système d'enseignement; si l'Etat est de type libéral, au contraire, le système d'enseignement jouit d'une plus grande autonomie. Depuis les années 60, l'Etat a eu tendance au Québec à s'insérer de plus en plus dans les domaines sociaux, économiques et scolaires. On a créé un ministère de l'Education qui a de plus en plus centralisé les décisions en ce qui a trait à l'institution scolaire.

Selon Touraine, le troisième niveau d'analyse ne concerne pas principalement le contenu des orientations, mais bien plutôt le système de reproduction d'un ordre social, "c'est-à-dire le maintien des distances et des barrières (i.e. la sélection). Peu importe le contenu donné à l'éducation; ce qui compte est la différence établie entre les classes sociales" (1). Même si une société capitaliste rend son enseignement gratuit, le système scolaire maintiendra malgré tout l'inégalité en dispensant des enseignements différents selon les réseaux (i.e. général et professionnel) que fréquentent les individus. Ainsi les oppositions traditionnelles entre le travail intellectuel et le travail manuel, entre la formation humaniste et la formation technique sont conservées plus ou moins inconsciemment. Le système d'enseignement reproduit dès lors les hiérarchies sociales.

2. Analyses discontinuistes

Les superficialités, les carences, les lieux communs ainsi que les insuffisances identifiées chez les continuistes, nous laissent croire qu'il est indispensable de dépasser le niveau du sens commun dans l'étude des attentes de la société à l'égard du système d'enseignement. Il faut en effet se méfier de la tendance à instaurer comme science ce

---

(1) Id. ibid., pp. 14-15.

que l'on perçoit à première vue ou la connaissance spontanée de la réalité sociale (1). Illustrons par un exemple. Il est fallacieux de raisonner, au niveau du sens commun, en argumentant que la réussite et la fréquentation scolaire dépendent de la motivation individuelle, alors qu'une analyse en profondeur démontre clairement que l'institution scolaire véhicule une culture et une idéologie propre à des groupes restreints d'une société. Il est clair dès lors que la fréquentation et la réussite des étudiants dépendent davantage de l'adéquation entre leur culture de classe et la culture scolaire que de leur motivation personnelle. En un mot, l'analyse au niveau du sens commun accepte les faits en estimant qu'ils sont observables comme des choses et néglige les valeurs qu'ils sous-tendent. Ce type d'analyse recèle en réalité une valorisation latente: elle accepte ce qui est, la culture ambiante, comme "bon" pour l'individu. La réflexion, épistémologiquement bien fondée, nous permet au contraire de saisir toute la complexité de la réalité sociale puisqu'elle révèle dans la pratique scientifique, toujours menacée par l'erreur, les conditions dans lesquelles le vrai surmonte le faux, en passant d'une connaissance moins vraie à une connaissance plus vraie et en franchissant ce que Bachelard appelle les obstacles épistémologiques (2).

Les discontinuistes, dans cette perspective, proposent de remettre en question non seulement le système d'enseignement mais la société dans ses principales composantes afin de dégager des solutions originales. Ceux-ci font reposer leur analyse sur les concepts de structure sociale, d'idéologie, de rapports de production, de classes sociales, de culture de classe, etc., dans le but de définir pour chacun des agents sociaux, au niveau économique et social, une situation objective de départ qui permet de comprendre et d'expliquer leurs comportements sociaux. Cette position de départ se caractérise principalement par la place qu'occupent les agents sociaux dans le processus général de la production.

Pour les discontinuistes et, plus précisément pour Marx, toute production se caractérise par deux éléments indissociables, auxquels il est important d'attribuer une certaine attention si l'on veut comprendre

---

(1) J.C. Combessie, "Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine", in Revue française de sociologie, X, 1969, pp. 12-36. L'auteur montre bien l'importance de l'idéologie dans la perception sociale.

(2) G. Bachelard, op. cit.

les attentes de la société dans le domaine scolaire et le rôle de l'Ecole vis-à-vis de ces attentes: le processus de travail et les rapports de production.

Dans la perspective discontinuiste, il faut entendre par processus de travail, l'activité par laquelle l'homme transforme les matières naturelles dans le but d'en extraire des valeurs d'échange. Marx dans Le Capital donne une définition claire et complète de ce concept:

> Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, tête et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie. En même temps qu'il agit par ce mouvement sur la nature extérieure et la modifie, il modifie sa propre nature, et développe les facultés qui y someillent (1).

Cette transformation par l'homme de la nature est déterminée par l'ensemble des connaissances (c'est à ce niveau, comme nous le verrons ultérieurement, que s'inscrit plus précisément le rôle du système d'enseignement) et des techniques utilisées dans la production ainsi que par les modes d'organisation du travail.

Quant aux rapports de production, ils naissent principalement des conditions sociales du processus de production et, plus précisément, des relations existant entre les agents sociaux de la production et les moyens matériels de la production. Un passage de Lire le Capital d'Althusser sur les rapports de production transpose ces rapports au niveau de la position de classe des agents sociaux:

> Cette structure des rapports de production détermine des places et des fonctions qui sont occupées et assumées par des agents de la production, qui ne sont jamais que les occupants de ces places, dans la mesure où ils sont les 'porteurs' de ces fonctions (2).

---

(1) K. Marx, Le Capital, Paris: Editions sociales, tome 1, 1948, p. 180.

(2) L. Althusser, Lire le Capital, Paris: Maspero, tome II, 1968, pp. 39-40.

Dans les pays capitalistes, ces rapports de production ont, entre autres, comme effet sur les rapports sociaux de distribuer les agents sociaux de production en classes sociales. Ces rapports de production supposent, comme conditions de leur propre existence et de leur maintien, l'implantation d'une superstructure idéologique qui se concrétise, dans une certaine mesure, dans une superstructure juridico-politique. Le but de cette superstructure est de maintenir les agents économiques dans une distribution des rôles. Ainsi, une minorité de la population devient propriétaire des moyens de production alors que la majorité de la population produit de la plus-value ou du sur-travail. L'idéologie dominante, dans un tel contexte, a pour fonction de masquer la nature conflictuelle des rapports de production (i.e. une minorité qui décide et impose ses volontés à une majorité) pour présenter une vision cohérente de la formation sociale où tous les intérêts paraissent converger vers le développement social total.

Par ailleurs, Poulantzas constate une caractéristique fondamentale des rapports sociaux économiques: c'est "l'effet d'isolement". Cet effet consiste en ce que

> les structures juridiques et idéologiques, qui, déterminées en dernière instance par la structure du procès de travail, à leur niveau, les agents de la production distribués en classes sociales en 'sujets' juridiques et idéologiques, ont comme effet, sur la lutte économique de classe, l'occultation, de façon particulière, aux agents de leurs rapports comme rapports de classe (1).

Cet "effet d'isolement", que nous r[illegible]nstamment dans l'institution scolaire et qui se structure à [illegible]éologie du "qui veut peut", constitue le produit privilégié d[illegible] qui a pour fonction principale de légitimer le rapport domi[illegible]x yeux des agents de la production. Cet aspect de l'idéolo[illegible]roire aux dominés qu'ils ont tous les droits alors que toutes les décisions sont toujours orientées en fonction des intérêts économiques de la classe dominante et de ses alliés.

---

(1) N. Poulantzas, Pouvoir politique et classes sociales, Paris: Maspero, tome I, 1969, p. 136.

A ce titre, il est permis de prétendre que le premier but de l'idéologie dominante consiste à imposer à l'ensemble de la population la représentation d'une "égalité d'individus privés", "identiques", "disparates" et "isolés" aux pouvoirs économiques considérables, alors que la condition même des classes dominées dans le processus de production implique une impossibilité structurelle de réaliser cette égalité sociale. Comme nous l'avons dit, cet "effet d'isolement" se traduit dans les pratiques du système d'enseignement par l'idéologie du "qui veut peut". En effet, on explique le fait que les jeunes des classes sociales inférieures ont relativement peu d'éducation et n'aspirent qu'à des occupations peu prestigieuses par leur absence d'ambition. Cette attitude de la jeunesse se concrétise dans un attachement moins grand à l'égard de la poursuite d'études avancées et dans un désir moins élevé d'accéder à des occupations professionnelles (1). L'institution scolaire ne peut donc en aucun temps être tenue responsable, puisque les jeunes originaires des milieux populaires "ne veulent pas". Une telle interprétation de la fréquentation scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre donne "bonne conscience" tant au corps enseignant qu'aux sociologues qui sont appelés à étudier le système d'enseignement.

Comme l'Ecole est l'un des milieux les plus importants de socialisation, il est nécessaire d'analyser dans quelle structure elle se situe et quel est le contenu idéologique de ses pratiques. Quelle que soit la formation sociale, l'idéologie pénètre toujours les divers niveaux d'activités des agents sociaux, autant leur activité économique, politique que scolaire. Dans les sociétés capitalistes, pour reprendre les propos d'Althusser "l'idéologie a une existence matérielle" (2) particulière. Elle se concrétise dans ce qu'il appelle des "appareils idéologiques d'Etat" qui sont la manifestation tangible de l'idéologie. Althusser distingue donc:

- A.I.E. religieux (le système des différentes Eglises)
- A.I.E. scolaire (le système des différentes Ecoles)

---

(1) H.A. Hyman, "The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification", in R. Bendix et S.M. Lipset (eds), Class, Status and Power, Glencoe (Ill.): Free Press, 1953, pp. 426-442.

(2) L. Althusser, "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", in La Pensée, juin 1970, p. 13.

- A.I.E. familial
- A.I.E. juridique
- A.I.E. politique
- A.I.E. syndical
- A.I.E. de l'information (presse, radio, télévision,
- A.I.E. culturel (Lettres, Beaux-arts, etc.).

Cette diversité des appareils idéologiques d'Etat est toujours en f
nifiée dans la mesure où l'idéologie à laquelle ils s'identifient e
l'idéologie dominante, c'est-à-dire celle élaborée par la classe do

L'importance et le rôle de cette idéologie sont partic
rement révélés par la définition qu'en donne d'une part Poulantzas:

> L'idéologie a précisément pour fonction, à l'encontre de la science, d'occulter les contradictions réelles, de reconstituer, sur un plan imaginaire un discours relativement cohérent qui sert d'horizon au 'vécu' des agents, en façonnant leurs représentations sur les rap ports réels et en les insérant dans l'unité des rapports d'une formation (1).

et d'autre part, Althusser: "L'idéologie est une représentation du r
imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence" (2)
déologie a donc comme fonction principale de masquer les rapports de
duction existant dans une formation sociale capitaliste et de perpét
ainsi des rapports d'exploiteurs à exploités.

A partir de la définition et de la concrétisation de l
logie, il serait important d'examiner le rôle de l'Ecole dans la tra
sion de celle-ci. Comme il a été dit, l'Ecole, au même titre que la
mille et la religion, s'affirme en tant qu'appareil idéologique d'Et
principalement dans le sens qu'elle représente un lieu de la reprodu
des rapports sociaux.

---

(1) N. Poulantzas, op. cit., tome II, p. 28.

(2) L. Althusser, op. cit., p. 25.

CHAPITRE IV. LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT COMME MODE DE PRODUCTION ET DE REPRODUCTION

1. Connaissance et capitalisme

Le mode de production de l'appareil scolaire, depuis l'avènement de la société post-industrielle, a subi des modifications radicales. A mesure que décroît son rôle comme producteur de connaissances nouvelles, s'accroît son rôle comme producteur d'agents formés à des pratiques, c'est-à-dire des professionnels et des techniciens. Sa fonction première, outre celle de la reproduction, sur laquelle nous nous pencherons un peu plus loin, est de produire une main-d'oeuvre qualifiée pour remplir des fonctions de plus en plus complexes dans la société. L'on peut dire que si certaines institutions sont des producteurs de connaissances, il est également juste d'affirmer que la connaissance est elle aussi un mode de production des institutions. Ainsi le capitalisme industriel ne s'est pas développé uniquement à partir de l'application du double principe de concentration (v.g. concentration de capital, de main-d'oeuvre et de marché) et de différenciation (v.g. compétition, division du travail, rapports de production) (1), mais aussi grâce à des applications technologiques nouvelles (énergie, automation). L'utilisation de nouveaux moyens de production s'est mise en oeuvre pour faire face à la concurrence, ensuite pour réduire les coûts, spécialement en main-d'oeuvre (à cause des pressions syndicales), et enfin pour accumuler plus rapidement les profits. Depuis, cette technologie axée sur le développement des facteurs de production (moyens) n'a cessé de s'imposer. En accélérant ainsi le rythme de la production, la société industrielle ouvrait, un peu malgré elle, la porte à une nouvelle société fondée cette fois sur la consommation. Dès lors, pour assurer sa continuité dans un monde industriel contrôlé par la technologie, l'entrepreneur, stimulé par la compétition, a dû développer de nouveaux moyens pour écouler rapidement sa marchandise. Ainsi le capitalisme industriel prenait une autre forme et donnait naissance au capitalisme commercial.

La fonction du capitalisme commercial est essentiellement de promouvoir la mise en marché de la marchandise industrielle, afin de la convertir en argent. Ceci suppose le développement de réseaux de distribution bien intégrés, ainsi que la création de l'appareil publicitaire. Cependant

---

(1) N.B. Au moyen de la séparation du travail et du capital, de la force de travail et des moyens de production.

la publicité n'a jamais été destinée à informer le consommateur sur l'existence et les caractéristiques des marchandises, mais bien et surtout à le conditionner à désirer cette marchandise et à créer ainsi de nouveaux besoins. A l'exploitation ouvrière au plan de la production (i.e. dépossession des moyens de production et des marchandises produites et de la plus-value), s'ajoute une exploitation psychologique au plan des besoins conditionnés. On saisira rapidement comment le rôle de la connaissance devient primordial dans cette perspective, en ce sens qu'elle permet de consolider l'emprise du capitalisme commercial. Les études en marketing, celles sur le comportement des consommateurs, la recherche sur l'utilisation des média pour les fins de conditionnement des besoins, indiquent à quel point les connaissances scientifiques constituent une force déterminante dans l'essor de ce type de société. Les répercussions de ces développements, même s'ils ont élevé le niveau de vie de l'ensemble de la population sont énormes au plan psychologique et désastreuses dans la mesure où le niveau d'aspiration des gens à la possession des marchandises est démesuré par rapport à leur capacité de satisfaire à ces besoins. Alors une nouvelle sphère d'exploitation allait apparaître: le capitalisme financier. Sa fonction est de transformer le capital en argent à même les revenus des travailleurs.

Une fois de plus, la connaissance scientifique allait favoriser cette nouvelle forme d'exploitation de la classe ouvrière. Les sciences administratives et actuariales, les techniques publicitaires sur l'emploi du crédit, prirent à leur tour un essor considérable. Enfin est apparu le capitalisme immobilier dont la fonction est de réduire les coûts inhérents à la circulation du capital social.

> Si l'on admet que l'espace est un facteur aussi important dans le temps et le travail que l'ensemble du capital investit dans la circulation, il est logique de supposer l'existence d'un capital spécialisé dont le rôle premier est d'organiser cet espace afin de diminuer les faux frais de la production capitaliste. Ce capital, c'est le capital immobilier (1).

La planification de l'espace, s'appuyant sur des études en réaménagement urbain, n'est-elle pas elle aussi au service de cette activité exploitrice?

---

(1) EZOP, Une ville à vendre, Québec: C.O.B.E.Q., Cahier no 1, 1972, p. 74.

Notre type de société mobilise donc toutes ses connaissances et ses énergies au profit d'une plus grande croissance économique, c'est-à-dire d'une plus grande domination et exploitation de la classe ouvrière. C'est en quelque sorte l'avènement du capitalisme pluridimensionnel qui a provoqué la concentration synergétique des institutions vers cette croissance. C'est lui qui a permis l'essor scientifique en même temps qu'il s'est réalisé par lui.

Ainsi, éducation, production, mass-média, famille, consommation, s'harmonisent dans la poursuite d'une seule et même finalité. Mais c'est principalement, comme nous le signale Alain Touraine, le développement et l'application de la croissance qui rend possible la poursuite de cet objectif:

> La croissance est le résultat d'un ensemble de facteurs sociaux plutôt que la seule accumulation du capital. Le fait le plus nouveau est qu'elle dépend beaucoup plus directement qu'avant de la connaissance, donc de la capacité qu'a la société de créer de la créativité (1).

A notre avis, l'importance de la connaissance dans ce type de société soulève deux difficultés majeures: 1o celle de son développemeht; 2o celle de son contrôle. "Les sociétés industrielles avancées ne sont plus des sociétés d'accumulation mais de programmation" (2). Il faut reconnaître toutefois que la programmation recherche une plus grande accumulation.

Devenu de plus en plus complexe et technique, le fonctionnement de la société implique avant tout que la classe dominante utilise rationnellement des compétences affectées à planifier le "développement", à établir des relations humaines favorables, à gérer les tensions et les conflits et à développer de nouvelles techniques. En plus donc de préparer la main-d'oeuvre subalterne pour alimenter le marché du travail, le système d'enseignement est appelé à "former" les professionnels et technocrates qui constituent la nouvelle élite. Aujourd'hui le rôle de l'Ecole se limite à transmettre les principes de l'activité professionnelle et

---

(1) A. Touraine, La société post-industrielle, Paris: Denoël, 1969, p. 10.

(2) Id., ibid., p. 65.

technique et de sanctionner par un diplôme la compétence des agents éduqués. Cependant les corporations professionnelles jouissent de nos jours d'un pouvoir considérable auprès des universités et des cégeps au niveau de l'élaboration des programmes de formation, du contrôle de la qualité de l'enseignement et de la compétence des finissants.

Ainsi de plus en plus le contrôle de la connaissance et de la compétence échappe au système d'enseignement, de la même manière par exemple que la famille tend à se disloquer et à céder l'exercice de ses rôles et de son pouvoir à d'autres institutions spécialisées.

Ce n'est pas par hasard si ce sont les milieux de pratique professionnelle, milieux de production, d'administration et de planification qui contrôlent le développement du savoir et de la compétence. L'évolution même de la société, la division du travail, la spécialisation à outrance, bref l'essor même du capitalisme ont créé les conditions de la perte du contrôle du savoir et de la compétence par l'appareil scolaire. Epousant cette idéologie, la réforme amorcée par la Commission Parent au cours des années 60 a réussi à diminuer les attentes de la société québécoise vis-à-vis le système d'enseignement en mettant l'emphase sur une formation de masse.

Au Québec, le nombre grandissant de centres de recherche spécialisés et d'instituts indépendants, souvent rattachés organiquement à l'appareil étatique, de même que l'implantation de services de recherche intégrés à différents ministères trahissent cette tendance vers la spécialisation institutionnelle et le souci du contrôle de l'activité scientifique par l'Etat.

Il faut voir derrière ce phénomène les véritables projets de la technocratie qui sont d'unifier dans la spécificité et d'intégrer dans la diversité. C'est ainsi que la recherche en général et même celle de tendance marxiste est souvent financée par l'Etat, vraisemblablement dans le but de justifier son libéralisme idéologique. L'idée de contrôle politique de l'activité scientifique est d'ailleurs appuyée par les auteurs du récent rapport sur le rôle futur des universités québécoises:

> C'est à l'Etat qu'incombe la responsabilité première de la politique scientifique globale, non seulement parce que la recherche est financée en grande partie par les deniers publics, mais à cause des liens

étroits entre la recherche et la réalisation des objectifs globaux de la société (1).

2. Le mode de reproduction du système d'enseignement

Le système d'enseignement, dans son état actuel, est fondamentalement un mode institutionnalisé de reproduction sociale. Sa fonction latente, en quelque sorte son mandat, consiste à répondre adéquatement aux attentes du système économico-politique en place, soit l'instance capitaliste d'une part et l'instance techno-bureaucratique d'autre part, en imposant et en inculquant ce que Bourdieu désigne comme l'arbitraire culturel, à savoir les valeurs et les pratiques de la classe dominante (2). Cet arbitraire culturel est imposé et inculqué selon un mode arbitraire qui s'appelle l'éducation. Ainsi l'éducation détient un pouvoir de violence symbolique légitime de la même manière que l'Etat détient légitimement un pouvoir de violence physique.

Le choix des significations définissant la culture d'une classe comme système symbolique est arbitraire nous disent les auteurs de La Reproduction, en ce sens que la structure, le contenu de même que les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies en aucune façon à une quelconque nature des choses ou à une quelconque nature humaine (3).

---

(1) R. Hurtubise, op. cit., pp. 84-85.

(2) P. Bourdieu et J.C. Passeron, La Reproduction, Paris: Editions de Minuit, 1971.

(3) Marcuse pousse plus loin ce raisonnement en insistant sur le caractère répressif du système lorsqu'il dit:

"L'efficacité du système empêche les individus de reconnaître qu'il ne contient que des éléments qui transmettent le pouvoir répressif de l'ensemble. Si les individus se retrouvent dans les objets qui modèlent leur vie, ce n'est pas parce qu'ils font la loi des choses, mais parce qu'ils l'acceptent — non comme une loi physique, mais en tant que loi de leur société" (H. Marcuse, L'homme unidimensionnel, op. cit., p. 39).

En résumé, le système d'enseignement exerce une violence symbolique en:

a) imposant la culture d'une classe comme si elle était la seule vraie culture (1);

b) en imposant comme légitime les significations qu'elle sous-tend;

c) et en dissimulant les rapports de force qui constituent son pouvoir.

Ces observations méritent quelques explications. Comme l'ont démontré Baudelot et Establet, c'est à l'école primaire que s'opère l'inculcation explicite de l'idéologie bourgeoise et que se crée une répartition des agents éduqués aux deux pôles de la société, à savoir le prolétariat et la bourgeoisie (2). Or le fait que l'école doive assujettir tous les agents éduqués, quelle que soit leur origine de classe, aux pratiques de l'idéologie bourgeoise, implique qu'elle doive parallèlement travestir l'idéologie prolétarienne.

> C'est pourquoi le processus d'inculcation a pour condition sine qua non le refoulement, l'asservissement et le travestissement de l'idéologie prolétarienne... c'est par cet écrasement que l'idéologie de la classe dominante peut aussi

---

(1) La culture, définie ici comme système de représentations symboliques, est produite par l'idéologie qu'elle contribue elle-même à produire. Ainsi l'idéologie capitaliste commande la diffusion et la reproduction de la culture, incarnée dans les superstructures, c'est-à-dire dans les institutions de reproduction (v.g. famille et système d'enseignement), d'intégration (v.g. églises) ou de régulation (v.g. système judiciaire). L'instance culturelle est donc un mécanisme de production, de reproduction, d'intégration et de régulation de l'instance idéologique.

(2) C. Beaudelot et R. Establet, L'Ecole capitaliste en France, Paris: Maspero, 1971. Ces auteurs donnent, entre autres, l'exemple suivant: lorsque l'école primaire valorise le travail manuel, c'est dans sa forme archaïque, artisanale et vaguement esthétique (v.g. la céramique, le tissage à la main...).

> devenir l'idéologie dominante dans toute la société, aussi longtemps qu'à ce niveau, le rapport des forces est inchangé (1).

C'est ainsi que toute action pédagogique visant à transmettre la culture (but) dispose d'une autorité pédagogique (moyen) et s'organise par un travail pédagogique (instruments) pour inculquer progressivement les valeurs de la classe dominante.

> Du fait que toute action pédagogique en exercice dispose par définition d'une autorité pédagogique, les récepteurs pédagogiques sont d'emblée disposés à reconnaître la légitimité de l'information transmise et l'autorité pédagogique des émetteurs pédagogiques, donc à recevoir et à intérioriser le message...(2).
>
> Chargée de communiquer ces principes d'organisation, l'Ecole doit elle-même s'organiser en vue de remplir cette fonction. Pour transmettre ce programme de pensée nommé culture, elle doit faire subir à la culture qu'elle transmet une programmation capable d'en faciliter la transmission méthodique (3).

C'est précisément au moyen du travail pédagogique, sorte de processus d'endoctrinement culturel, que se crée chez l'éduqué un habitus comme produit de l'intériorisation des principes de l'arbitraire culturel inculqué. Pour Beaudelot et Establet,

> Les pratiques scolaires et leur rituel sont donc un aspect essentiel du processus d'inculcation idéologique; devoirs, discipline, punitions et récompenses, derrière leur apparente fonction éducative et technique, assurent la fonction essentielle mais cachée de réaliser dans l'école l'idéologie bourgeoise et d'y assujettir tous

---

(1) Id., ibid., p. 275.

(2) P. Bourdieu et J.C. Passeron, op. cit., p. 36.

(3) Id., ibid., p. 376.

> les individus, et par là même de représenter à leur façon la production, le droit, l'Etat compris (1).

L'école, nous dit par ailleurs Bourdieu, "a pour fonction expresse de transférer l'héritage collectif en un inconscient individuel et commun" (2). En fait, l'école transmet la culture, non pas seulement dans son contenu, mais bien, et surtout, dans sa forme. Ainsi la reproduction de la forme culturelle s'effectue par un travail d'organisation de programmes de pensée, de perception, d'action et d'appréciation. Ces manières de penser sont inculquées dans l'inconscient sous forme d'automatismes verbaux, de lieux communs, d'habitudes et de clichés. Par exemple, on se souvient à quel point la question du nationalisme québécois a été débattue avec passion il y a quelques années (par la majorité) dans la plupart des milieux intellectuels voire même populaires. On ne défendait pas les mêmes options et points de vue, on manifestait de façon parfois virulente son désaccord vis-à-vis telle ou telle solution, mais on était néanmoins d'accord pour discuter du nationalisme québécois.

La reproduction n'est donc possible que dans la mesure où le système d'enseignement assume un rôle de sélection et de formation des agents éducateurs lesquels partageant les affinités culturelles du système, transmettent à leur tour, un peu comme par osmose, l'arbitraire culturel.

L'ordre chronologique d'inculcation des schèmes de pensée, en apparence naturel, est imposé comme nécessaire à ceux qui acquièrent cette culture. Ainsi la sélection des auteurs, les manuels de présentation des travaux scientifiques ou de dissertation, les "readers" organisés selon un cheminement progressif et agencés de manière à aborder les principales oeuvres de culture, n'ont-ils pas pour but de permettre précisément cet apprentissage de l'arbitraire culturel? C'est pourquoi l'Ecole est essentiellement axée sur des études abstraites et livresques où, par conséquent, l'intelligence verbale et abstraite est privilégiée, alors qu'en réalité la culture devrait être une manière de vivre plutôt qu'une manière de lire.

---

(1) C. Beaudelot et R. Establet, op. cit., p. 274.

(2) P. Bourdieu, "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", dans Revue internationale des sciences sociales, XIX, no 3, 1967, p. 374.

Conséquence de cette pratique éducative, la sélection impitoyable opérée par le système d'enseignement (grâce entre autres à cette programmation dans l'apprentissage des schèmes de pensée) auprès des agents éduqués ne fait que renforcer et maintenir la ségrégation sociale actuelle. Le résultat le plus évident de ce processus, c'est que les étudiants qui réussissent le mieux sont ceux qui sont en mesure d'effectuer l'effort de mémorisation et de verbalisation exigé.

3. La récupération par le système d'enseignement

Afin de mieux représenter la fonction de reproduction du système d'enseignement, il faut la subdiviser en sous-fonctions. Celles-ci participent, répétons-le, à l'intégration idéologique du système d'enseignement dans la société.

En légitimant l'arbitraire culturel, le système scolaire conditionne l'individu à accepter les règles de conduite de l'activité sociale, économique et politique en lui faisant reconnaître comme nécessaire et bon l'ordre social établi. L'appareil scolaire vise donc à soutenir les superstructures qui supportent idéologiquement les pratiques du système (ex.: consommation).

En effet, au même titre que les autres institutions, le système d'enseignement a pour tâche de préparer les agents éduqués à valoriser le projet de civilisation, c'est-à-dire la société de consommation, le travail, le loisir. Par la représentation sociale constante qui lui est transmise, l'agent éduqué est amené à s'identifier ainsi à la société, à s'identifier à l'arbitraire culturel qui lui est imposé. Ainsi l'enseignement des sciences et des arts façonne l'individu de manière à ce qu'il développe son sens esthétique, son esprit scientifique, de manière aussi à ce qu'il puisse apprécier la valeur et la nécessité des oeuvres artistiques, des gadgets électroniques, qu'il ne distingue plus le superflu du besoin et que finalement, il se reconnaisse dans les marchandises qu'il possède. Il façonne également chez lui le besoin d'être un agent productif et utile, le besoin de se reconnaître dans les marchandises ou les services qu'il crée. De cette manière, ce projet éducatif du système d'enseignement est non seulement celui de la production et de la consommation, mais aussi celui de l'individu. L'agent éduqué est ainsi amené à se réaliser en dehors de lui.

C'est le pouvoir dont est investie l'Ecole de transme
les éléments culturels qui qualifient sa sous-fonction de socialis
idéologique.

Par ailleurs, l'école divise, pour atteindre l'unité,
à-dire la référence par les agents éduqués aux valeurs et à l'idéal
culture dominante. L'intégration des composantes sociales, orienté
la finalité du système repose paradoxalement sur la division sociale
c'est-à-dire sur le principe de la domination d'une classe par une
Par son mode de reproduction des classes sociales, soit par les méca
mes de sélection de la clientèle scolaire qui engendre les clivages
ciaux, par le cloisonnement qu'elle opère dans son action pédagogiqu
l'appareil scolaire vise à maintenir en équilibre l'arbitraire dése
libré entre la classe dominante et la classe dominée.

Ainsi tout est mis en oeuvre à l'Ecole, tant par sa st
re que par sa pédagogie, pour habituer l'enfant à l'omniprésence de
hiérarchie sociale, à le convaincre qu'elle est légitime et que sa s
ambition doit être de s'y intégrer, de s'y tailler une place élevée.
même la succession progressive des années, le classement scolaire, l
compétition, les diplômes, les récompenses et les punitions sont aut
de formes de contraintes destinées à intégrer l'étudiant au système

Bref, la valorisation de la culture bourgeoise et le
tissement de l'idéologie prolétarienne, constitue une sous-fonction
férenciation sociale. Afin d'assurer sa propre survie et de préser
reproduction sociale, l'appareil scolaire doit soutenir une organis
structurée, une division fonctionnelle des tâches, des mécanismes a
priés de sélection et d'évolution des programmes pédagogiques et de
sources de toutes sortes. C'est ce que nous appelons sa sous-fonct
persistance organisationnelle.

Le fait que l'Ecole par sa fonction de reproduction ne
en aucun temps mettre fin aux inégalités sociales, s'explique fondam
lement par la présence d'autres institutions qui exercent avant elle
action de socialisation et qu'elle récupère comme fondement de sa pr
que. Ce qui signifie que le processus de clivage social s'opère dan
réalité sociale globale de l'enfant, et plus précisément, au niveau
prime éducation. C'est ce que nous appelons sa sous-fonction de réc
tion. La famille bourgeoise, comme le soulignait Engels, est elle-m

produit de la société — en ce sens, elle est une unité de consommation et aussi de reproduction de la culture dominante. Même si l'éducation dispensée dans le cadre familial fait mieux saisir les différentes attitudes de l'enfant à l'égard de l'école et des valeurs appelées à en rendre compte, il faut rechercher l'exploitation derrière la structure même des rapports sociaux. Il importe cependant d'identifier par quels mécanismes l'institution familiale contribue au processus de clivage social que poursuit le système d'enseignement.

L'intériorisation de la culture et l'apprentissage des rapports de domination débutent par un long processus de socialisation réalisé en milieu familial. L'enfant apprend sa position de classe, ainsi que les attitudes et règles de comportement reliées à la hiérarchie sociale dans sa famille. L'école reproductrice poursuit cet effort de socialisation, c'est-à-dire ce conditionnement, en imposant des substituts partiels qui transmettent l'arbitraire culturel.

Dans son étude "Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine", Combessie résume ses conclusions sur les systèmes d'attitudes et de valeurs parentales transmises à l'enfant selon son appartenance de classe:

> Valorisant les attitudes propres à assurer la respectabilité, les parents de classe ouvrière punissent en fonction des conséquences immédiates de l'acte; valorisant l'intériorisation de modèles de conduite, les parents de classe moyenne cherchent à interpréter l'intervention qui a guidé l'enfant et adoptent plus volontiers l'attitude de guides soutenant l'enfant dans l'acquisition de la maîtrise de soi (1).

C'est ainsi, déduit-il, que les enfants des classes sociales inférieures sont disposés à valoriser davantage le travail manuel. C'est dans la manipulation des choses (occupations) que réside la respectabilité et que se pratique l'obéissance. En raison des conditions socio-économiques des familles prolétariennes, l'enfant est conditionné à limiter ses aspirations à la satisfaction de besoins immédiats, préférant l'exercice de métiers

---

(1) C. Combessie, op. cit., p. 24.

économiquement sûrs. A l'inverse les enfants des milieux socio-économiquement avantagés, conditionnés à la maîtrise de soi, auront tendance à valoriser les occupations exigeant plus d'adaptation mais comportant cependant plus de risques. Ils sont destinés à être des manipulateurs d'hommes.

Dans son étude "Prime éducation et morale de classe", Boltanski observe que les parents des classes moyennes et supérieures considèrent que leur enfant est un être responsable doté d'un caractère bien déterminé: "C'est dans la plupart des cas en effet, sur la proximité psychologique de l'enfant avec l'adulte, sur sa responsabilité, son individualité et son besoin d'autonomie qu'insistent les membres des classes supérieures" (1). Par contre "dans les classes populaires, on se soucie peu du "psychisme" de l'enfant... l'enfant, surtout l'enfant en bas âge, n'a pas encore conquis son être ...Il n'est que portion de la famille, plutôt qu'un être individuel" (2).

---

(1) L. Boltanski, Prime éducation et morale de classe, Paris: Centre de sociologie européenne, Mouton, 1969, pp. 127-128.

(2) Id., ibid., p. 129. Boltanski note que les contraintes purement matérielles, comme l'étroitesse du logement, impose une image particulière de la famille et de l'enfance; les enfants des familles défavorisées faisant chambre commune, les enfants des familles aisées jouissant d'une chambre indépendante.

CONCLUSION

"L'homme de science et l'ouvrier productif sont complètement séparés; et la science, au lieu d'augmenter entre les mains de l'ouvrier les forces productives de celui-ci et de l'en faire profiter, est presque partout dirigée contre celui-ci. Le savoir devient un instrument qui peut se séparer du travail et même lui être opposé." (1)

La présente étude de textes qui traitent du système d'enseignement et de son insertion dans la société moderne a fait ressortir deux types de projets sociaux: ceux qui fournissent des arguments aux tenants du pouvoir et du capital pour qu'ils consolident leur hégémonie et ceux qui visent à transformer les fondements de la société en s'inspirant d'une conception humaniste et égalitariste aux yeux de laquelle le bien de la majorité importe d'abord. Cette dernière visée s'inscrit généralement en rupture avec le passé et le présent et annonce un avenir où tout reste à faire. Ce renouveau sera possible, semble-t-il, dans la mesure où le système d'enseignement deviendra davantage l'agent de transmission des nouvelles valeurs, plutôt que l'agent d'intégration à une société de classes.

Si l'objectif est bien de faire advenir "(...) l'épanouissement de la puissance humaine qui est sa propre fin, le véritable règne de la liberté (...)" (2), l'Ecole devient, en exerçant pleinement sa fonction critique, un des leviers les plus puissants qui soient en mesure d'agir sur la société pour en orienter la nécessaire transformation. Elle ne sera ni le lieu unique du renouvellement, ni son agent exclusif, mais elle se constituera en catalyseur et conditionnera le processus aussi bien au cours d'une période de transition qu'à la phase terminale.

---

(1) Cité par K. Marx, Le Capital, Livre I, in M. Rubel (éd.), Oeuvres de K. Marx, T.I., Paris: Gallimard, 1963, p. 905.

(2) Id., ibid., T. II, pp. 1487-88.

Partant de ce rôle réservé au système d'enseignement, priorité pourrait être donnée à la révolution culturelle de l'Ecole. L'élitisme qu'elle a traditionnellement entretenu sera visé au premier chef et fera place à une conception démocratique et égalitariste de l'enseignement, du travail et de la science. Il a été argumenté précédemment que la croyance à la neutralité de la science et de la technique relève du mythe: la division du travail qu'elles ont instaurée en système découle en réalité des exigences structurelles du capitalisme et non pas de soi-disant "nécessités objectives". Aussi longtemps que le système d'enseignement ne prendra pas l'initiative de refuser la sur-spécialisation et d'opter pour une réunification du travail manuel et du travail intellectuel favorisant ainsi la refonte de l'organisation du travail, il jouera un rôle de sélection et d'oppression vis-à-vis du grand nombre.

La sociologie a démontré que la particularisation des tâches, tant au niveau intellectuel qu'au niveau manuel, a pour conséquence de diviser à la fois l'homme et la société. Cette division engage le corps social dans la voie de la hiérarchisation en classes: d'un côté le capital et ses contrôleurs, de l'autre les agents du processus de production. Historiquement, les premiers se sont arrogé le pouvoir d'imposer aux seconds le devoir de produire une richesse sociale dont le contrôle leur échappe. Or des expériences récentes (v.g. organisation industrielle en Chine et au Vietnam, expériences d'auto-gestion au Québec et en Italie...) ont fait la preuve que la fragmentation du projet de travail, la scission du travail intellectuel et manuel, la monopolisation de la science par des élites et la centralisation subséquente de pouvoir ne sont pas nécessaires à une production efficace. En revanche, ces traits du système capitaliste sont nécessaires à la survie. C'est dans ce contexte que les élites demandent expressément à l'Ecole de fournir au marché du travail cet ouvrier spécialisé idéal dont elles ont besoin: habile, pacifié et inconscient devant les contradictions qui caractérisent son milieu de travail et la réalité oppressive qui l'entoure.

Une société qui se veut démocratique résisterait à cette domination d'une minorité qui prétend défendre les intérêts de la majorité mieux que celle-ci ne saurait le faire. Au départ, le système collégial des premiers cégeps, on l'a dit à l'époque, devait constituer le seul système d'enseignement au Québec, entraînant la disparition progressive d'un système parallèle qui, profitant de fonds privés aussi bien que des deniers publics, s'employait à reproduire les élites. Par ailleurs, le décloisonnement des programmes devait favoriser l'abandon des pré-requis stricts pour les diverses options universitaires et multiplier

les échanges entre les différents groupes d'étudiants. Ces objectifs méritent maintenant d'être réaffirmés et poursuivis avec plus de vigueur. Le système d'enseignement aurait alors pour but de former les hommes sur le plan méthodologique, (i.e. leur donner une large vue scientifique et philosophique des modes actuels de transformation du monde et de l'engendrement de l'homme par lui-même), plutôt que de les sur-spécialiser. Alors le processus éducatif deviendrait permanent et conduirait à l'autoéducation.

Finalement, un système d'enseignement réorienté éduquerait dans et par la vie. Il s'agit d'une revendication légitime que formulent depuis longtemps les étudiants: une société démocratique, il va sans dire, se doit d'utiliser efficacement le potentiel que représente la jeunesse, sans se servir de l'Ecole pour promouvoir l'esprit de compétition qu'on retrouve dans les entreprises capitalistes. La logique interne de la démocratie et de la socialisation du processus de production révolutionne en permanence l'esprit scientifique et technique dans la perspective d'abolir la séparation d'une part entre le travail intellectuel et le travail manuel et, d'autre part, entre la période de la vie consacrée à l'acquisition des connaissances et la période consécutive de leur utilisation. Que se concrétise cette tendance historique et l'Ecole deviendra un modèle de vie.

BIBLIOGRAPHIE

Althusser, L. et E. Balibar, Lire le Capital, Paris: Maspero, T.I: 1968, T.II: 1969.

Barthes, R., Mythologies, Paris: Seuil, 1957.

Beaudelot, C. et R. Establet, L'Ecole capitaliste en France, Paris: Maspero, 1971.

Bélanger, P.W. et G. Rocher, Ecole et société au Québec, Montréal: HMH, 1970.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, Les héritiers, Paris: Minuit, 1964.

-------- La reproduction, Paris: Minuit, 1970.

Daoust, G. et P. Bélanger, L'université dans une société éducative, Montréal, P.U.M., 1974.

Finkelstein, S., McLuhan, prophète ou imposteur, Paris: Mame, 1970.

Freinet, C., Pour l'école du peuple, Paris: Maspero, 1969.

Freud, S., Malaise dans la civilisation, Paris: P.U.F., 1971.

Galbraith, J.-K. et alii, "La crise des sociétés industrielles", in Cahiers du Nouvel Observateur, no 1, Paris: Nouvel Observateur, 1971.

Galbraith, J.-K., L'ère de l'opulence, Paris: Calmann-Lévy, 1961.

-------- The New Industrial State, N.Y.: Signet, 1968.

Godelier, M., Rationalité et irrationalité en économie, Paris: Maspero, 1971.

Gorz, A. (éd.), Critique de la division du travail, Paris: Seuil, 1973.

Grand'Maison, J., Vers un nouveau pouvoir, Montréal: HMH, 1971.

Habermas, J., La technique et la science comme "idéologie", Paris: Gallimard, 1973.

Hurtubise, R., L'Université québécoise du proche avenir, Montréal: HMH, 1973.

Illich, I. et alii, "Illich en débat", in Esprit, mars 1972.

Illich, I., Libérer l'avenir, Paris: Seuil, 1971.

------- Une société sans école, Paris: Seuil, 1971.

Kahn, H.et A.J. Wiener, The Year 2000. A Framework for Speculation on the Next Thirty-three Years, N.Y.: Macmillan, 1968.

Laflamme, C. et A. Petit (éd.), L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation, Sherbrooke: Centre d'information scolaire et professionnelle, 1973.

Lefebvre, H., Position: contre les technocrates, Paris: Gonthier, 1967.

Marcuse, H., Eros and Civilization, Boston: Beacon Press, 1966.

------- La fin de l'utopie, Paris: Seuil, 1968.

------- L'Homme unidimensionnel, Paris: Minuit, 1968.

------- Raison et révolution, Paris: Minuit, 1968.

------- Vers la libération, Paris: Minuit, 1969.

Marx, K. et F. Engels, L'idéologie allemande, Paris: Editions sociales, 1968.

Marx, K., Oeuvres, M. Rubel (éd.), Paris: Gallimard, T.I: 1963, T.II.: 1968.

McLuhan, M., The Gutenberg Galaxy, Toronto, Signet Books, 1962.

------- Mutations 1990, Tours: Collection Aujourd'hui, HMH, 1969.

McLuhan, M., Understanding Media, the Extensions of Man, N.Y.: Signet Books, 1964.

Meadows, D. et alii, The Limits to Growth, N.Y.: Signet, 1972.

Nicolas, A., Marcuse, Paris: Seghers, 1970.

Poulantzas, N., Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui, Paris: Seuil, 1974.

------- Pouvoir politique et classes sociales, Paris: Maspero, 2 vols, 1969.

Richta, R. (éd.), La civilisation au carrefour, Paris: Seuil, 1974.

Rocher, G., Le Québec en mutation, Montréal: HMH, 1973.

Rogers, C.R., Liberté pour apprendre, Paris: Dunod, 1972.

Rosenthal, R. (ed.), McLuhan, Pro and Con, Baltimore: Penguin Books, 1968.

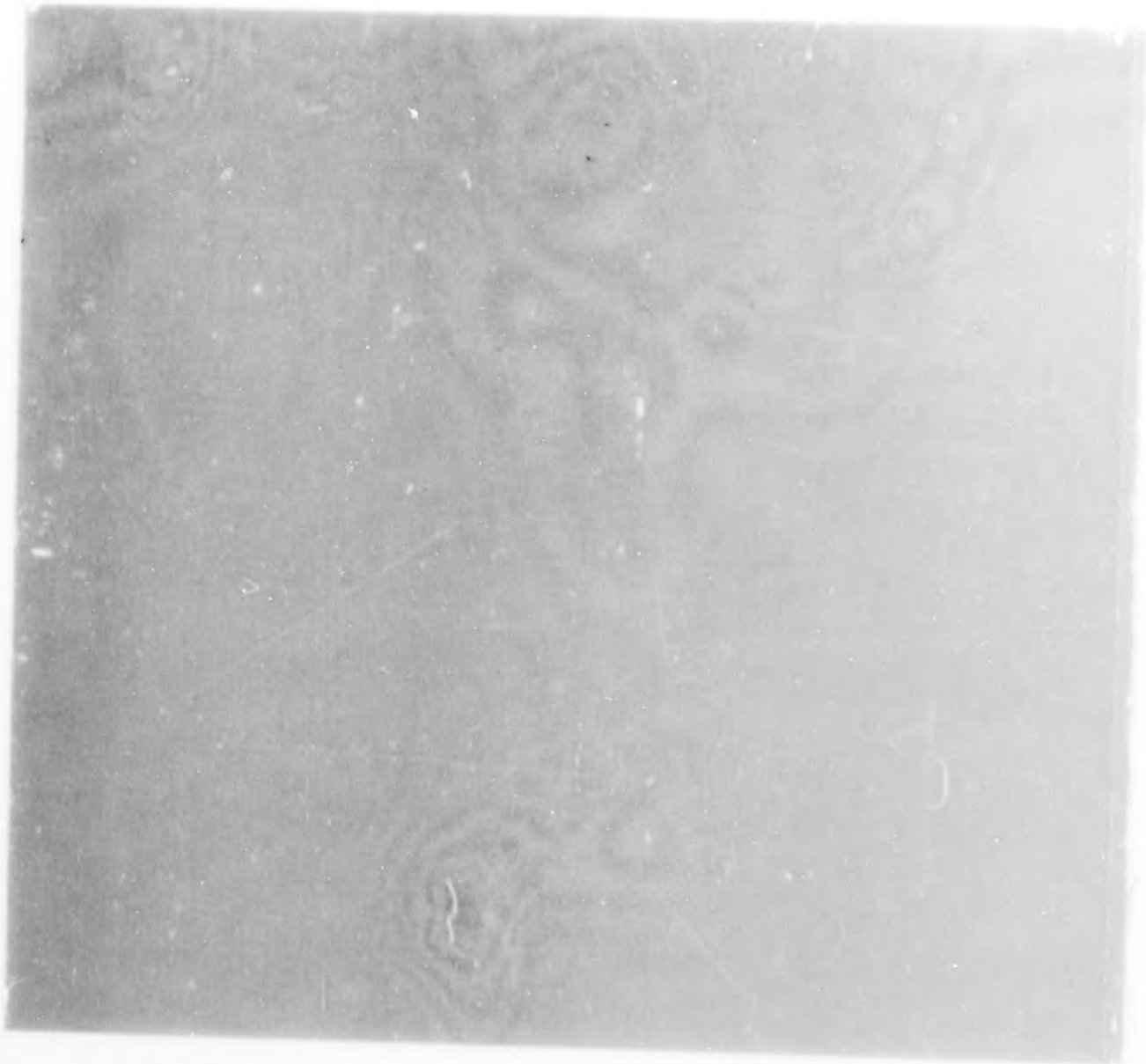
Stearn, G.E. (éd.), Pour ou Contre McLuhan, Paris: Seuil, 1969.

Toffler, A., Le choc du futur, Paris: Denoël, 1971.

Touraine, A., La société post-industrielle, Paris: Denoël, 1969.

------- Université et société aux Etats-Unis, Paris: Seuil, 1972.

La dactylographie du présent document a été réalisée par mademoiselle Pauline Picard.



Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7677-861

code 50-2011